

Universidad de Zaragoza: Facultad de Educación
Máster Universitario en Aprendizaje a lo largo de la vida en Contextos
Multiculturales

Las escuelas alternativas:
el caso de “La Escuelita”

Trabajo Fin de Máster
Curso 2013/2014

Alumna:
Irene Domínguez Vela

Directores:
Ana Arraiz Pérez
Fernando Sabirón Sierra

Resumen

Una visión emancipadora de la educación ha sido aportada por paradigmas y modelos educativos a lo largo de la historia. En la actualidad, existen iniciativas pedagógicas alternativas que apoyan el desarrollo de este objetivo emancipador, a través de una educación centrada en el respeto a los procesos vitales, la libertad y el aprendizaje activo y vivencial. Se presenta como estudio de caso etnográfico, la investigación de una escuela alternativa de la ciudad de Zaragoza, a través de la observación participante, entrevistas y análisis de documentos. Se ha pretendido conocer y comprender los significados de esta realidad, profundizando en los procesos sociales, educativos y comunicativos que allí se generan. Los resultados apuntan hacia una realidad cargada de compromiso y conciencia social, y de éstos emergen algunas cuestiones en las que sería interesante indagar en próximas investigaciones. Este estudio muestra que existen iniciativas pedagógicas creadas para generar una alternativa emancipadora de vida y aprendizaje, donde el respeto, la libertad, el amor y la diversidad sean los pilares del desarrollo humano.

Palabras clave: educación, emancipación, escuela alternativa, valores, estudio de caso etnográfico, conciencia social.

Abstract

Throughout history, there have been paradigms and education patterns which have given education an emancipating vision. Nowadays, there are alternative pedagogical initiatives which support the development of this emancipating objective focusing on a respect to life processes, freedom and active learning from experience. Taking an ethnographic case as a starting point, deep research was done through active observation, interviews and analysis of documents at an alternative school in Zaragoza. The aim was to know and understand this reality and its meaning, focusing on social communicative education processes at that school.

The results made it clear that there was a high social awareness and commitment which could be dealt with in further research. Therefore, this shows that these alternative pedagogical initiatives which create emancipating life and learning, taking respect, freedom and love as basic principles, may clearly be the pillars of human progress.

Key words: education, emancipation, alternative school, values, ethnographical case research, social awareness.

A mi familia, en especial a Marisa, mi madre, por su constante disponibilidad y acompañamiento; a mi querido Marce, por “estar”; a mis amigos/as, por sus ánimos y cariño; a todos los miembros de “La Escuelita”, niños/as y adultos, por la maravillosa acogida, en especial a Chema y Blanca, por la oportunidad brindada; a mi compi Guillermo, por su paciencia y gran ayuda en los últimos momentos; y a mi tutores, Ana y Fernando por su orientación y guía.

“La libertad consiste en desarrollar el potencial que cada niño lleva dentro y no en adaptarse a una sociedad cuyas metas son otras”.

“Sólo en un ambiente en el que los conceptos de libertad y límites son vividos con coherencia, será posible una convivencia armónica”.

(Rebecca Wild)

“La infancia tiene sus propias maneras de ver, pensar y sentir; nada hay más insensato que pretender sustituirlas por las nuestras”.

(Jean Jaques Rousseau)

"Educar no consiste en llenar un cubo, sino en encender un fuego".

(W. B. Yeats)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	11
1. Tema de investigación.....	13
2. Contextualización en la literatura	15
2.1. La diversidad de las escuelas alternativas en sus orígenes:	15
2.2. La continuación de las escuelas alternativas: su concreción en experiencias.....	26
2.2.1. Experiencias educativas actuales a nivel mundial:	29
2.2.2. Experiencias Educativas en España:.....	29
2.2.3. Experiencias educativas en Aragón:.....	32
2.3. Referentes teóricos en “La Escuelita”	32
2.3.1. Educación Activa.....	33
2.3.2. El entusiasmo en el aprendizaje.....	38
2.3.3. Cambiar la educación para cambiar el mundo.....	40
3. Propósito	45
3.1. Finalidad, cuestiones de investigación y objetivos.....	45
3.2. Presupuestos de partida y núcleos de interés	47
MÉTODO	51
4. Referentes epistemológicos y metodológicos.....	55
4.1. Marco epistemológico:	55
4.2. Diseño.....	57
5. Participantes	60
6. Técnicas e instrumentos	63
6.2. Instrumentos para registrar los datos:	68
7. Procedimiento.....	71
7.1. Cronograma	71
7.2. Trabajo de campo:	73
8. Análisis de datos	77
9. Los criterios de cientificidad	79
9.1. Triangulación.....	79
9.2. Reflexividad	80

RESULTADOS.....	81
10. Resultados	83
10.1. Pre-categorías	83
10. 2. Categorías	86
10.3. Relaciones entre categorías.....	89
DISCUSIÓN.....	91
11. Discusión y conclusiones	93
11. 1. Interpretación de resultados	93
11.2. Conclusiones.....	107
11.3. Evaluación de la investigación	108
REFERENCIAS	113
ANEXOS	117
1. Anexo 1. Transcripciones de entrevistas y notas de campo. Primera selección según núcleos de interés.	117
1.1 Entrevistas	117
1.2. Notas de campo – Registros observación participante	126
1.3. Notas de campo – Registro de asambleas y encuentros.....	146
2. Anexo 2. Primera pre-categorización: se muestra en el CD Anexo.	150
3. Anexo 3. Segunda categorización.....	150
4. Anexo 4: Relación Categorías	161
5. Anexo 5: Informe final.....	162
6. Anexo 6: Plano de “La Escuelita”.....	167
7. Anexo 7: Fragmento del Diario del Investigador	169

INTRODUCCIÓN

1. Tema de investigación

Esta investigación se inicia en diciembre de 2013, dentro del marco del *Master Universitario de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales*, impartido en la Facultad de Educación de Zaragoza, en España, como estudio oficial en el ámbito de la Investigación en Ciencias Sociales. Pretende abordar un tema relacionado con el estudio de las escuelas alternativas a la institución escolar hegemónica.

A lo largo del presente trabajo, vamos a indagar en la importancia de las escuelas alternativas. Inicialmente realizamos una contextualización en la literatura especializada, donde veremos que otra visión de la educación ha sido reflejada en numerosas, ricas y variadas experiencias a través de grandes pensadores, filósofos, pedagogos y sociólogos desde el siglo XVIII, originando importantes movimientos de renovación y transformación pedagógica amplios y complejos.

Hablamos de una visión emancipadora de la educación, basada en la libertad y en el respeto a los procesos vitales; una realidad que debido a la trayectoria de la propia investigadora, muy crítica hacia la educación tradicional, es considerada como necesaria para el estudio científico de la Educación. El *Master Universitario de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales*, nos da la ocasión para comenzar a estudiarlo de forma rigurosa, útil y en profundidad; por lo que el presente trabajo se plantea, por un lado, como preparación e inicio de una investigación posterior que incremente el conocimiento sobre el tema, de utilidad para las Ciencias Sociales; y por otro, como un compromiso para mejorar la propia realidad investigada.

Esta visión educativa se materializa en nuestra investigación con el caso de “La Escuelita”, nombre ficticio, para respetar su privacidad. “La Escuelita” es un proyecto de aprendizaje vivencial comunitario, que se encuentra en un barrio al sur de Zaragoza, creado por varias familias comprometidas con otro tipo de educación.

Desde un diseño de caso etnográfico, accedemos al campo, participamos en el proyecto, observamos, interactuamos y mantenemos entrevistas con algunos de sus miembros. Todo ello con el objetivo de conocer y comprender en profundidad las dinámicas y procesos que allí se generan para que sea de utilidad a los implicados y a los educadores en general.

2. Contextualización en la literatura

A continuación, vamos a exponer una aproximación al estado de la cuestión del tema que nos ocupa. Se trata del marco teórico para contextualizar la diversidad, complejidad y variedad de matices que existen en el amplio abanico de escuelas alternativas a la institución educativa tradicional. Dado que llevar a cabo una profundización de todos los autores, corrientes, movimientos y experiencias excedería el propósito de este trabajo, planteamos una aproximación inicial, un paraguas donde situar nuestro tema de investigación, sin ninguna pretensión de exhaustividad.

2.1. La diversidad de las escuelas alternativas en sus orígenes:

La escuela y la educación son dos conceptos que han generado, y siguen generando debate en foros académicos, políticos, medios de comunicación y espacios institucionales. Muchos han sido los paradigmas y modelos educativos que desde el siglo XVIII han aportado una visión emancipadora a la educación. Un enfoque que cuestiona nuestro sistema educativo actual desde las iniciativas pedagógicas alternativas, debido a que la escuela oficial se aleja –casi siempre– del desarrollo de una educación integral centrada en el amor, el respeto, la libertad y el aprendizaje.

Esta visión emancipadora, se opone a la escuela tradicional, que durante siglos ha predominado, y sigue predominando, las prácticas educativas a nivel mundial. Palacios (1989) plantea que la educación tradicional, alejada de las perspectivas educativas emancipadoras de las que hablamos, organiza la realidad social al margen de la vida, al margen del mundo exterior: “La escuela tradicional desea proteger al niño de todo lo negativo que tiene la vida normal: en contrapartida prepara un tipo de vida al margen de la vida” (p.21). La escuela tradicional es sinónimo de método y orden; el educador debe trazar el camino por el que han de aprender los alumnos, organizar el conocimiento, y elaborar la materia que sus educandos deberán aprender. Esto conlleva disciplina, mandato, reproches, castigos, reprimendas; una relación distante entre maestro y alumno, dónde el segundo ha de actuar según la voluntad del primero, obedecer con prontitud y someterse por entero a sus normas, suprimiendo así cualquier iniciativa, propuesta, y creación del menor, coartando sus inquietudes y naturaleza.

En oposición a la Escuela Tradicional, han ido emergiendo históricamente diversas corrientes que desde diferentes perspectivas han criticado esta metodología ciertamente

impositiva de educar; se plantean cuatro grupos de corrientes críticas hacia la escuela tradicional (Palacios, 1989): la Escuela Nueva; la crítica anti-autoritaria; la Pedagogía Socialista; y las propuestas desde América Latina.

A continuación, se realiza un breve recorrido por los cuatro movimientos, que contextualiza el tema desde una perspectiva diacrónica.

a. Movimientos de renovación pedagógica: la Escuela Nueva:

Los autores que pertenecen a este grupo tienen como objetivo principal la reforma de la escuela tradicional y con ello la transformación social.

Se trata de un movimiento de renovación pedagógica que surge a finales del siglo XIX en Europa reivindicando la significación, el valor y la dignidad de la Infancia, centrándose en los intereses espontáneos del niño y aspirando a fortalecer su actividad, libertad y autonomía.

Reforzados por un ardiente deseo de paz, los pedagogos de la Escuela Nueva ven en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones. Con la misma convicción con que se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor. (Palacios, 1989:27).

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), en el siglo XVIII ya hablaba del hombre-naturaleza e hizo de ésta el fin y el método de la enseñanza planteando su “Naturalismo pedagógico”. Como explica Gutiérrez (2002), J. Rousseau ya esbozaba que se debe dejar hacer al alumno y que deben ser respetadas las etapas de su propio desarrollo. *El Emilio* es para Rousseau un estudio de la bondad natural del ser humano; en él presenta un modelo educativo que intenta seguir las pautas de la naturaleza, dejando claro que el niño no es un adulto pequeño, sus realidades difieren en cualidad y esencia natural, no solo en edad. Rousseau plantea que la felicidad de ambos, niños y hombres, consiste en el uso de su libertad, pero ésta se limita en los niños por su debilidad; “los niños no gozan, ni siquiera en el estado de naturaleza, más que una libertad imperfecta” (Rousseau, 1762/1997:112). La naturaleza es buena, el mal proviene de las acciones que el ser humano ejerce contra ella, por ello no puede percibirse de forma clara, pero se encuentra dentro de cada uno de nosotros. Para Rousseau todo lo que necesitamos proviene de la naturaleza, de los hombres o de las cosas, pero dado que la naturaleza es buena, la educación consiste en tomar su desarrollo inherente como criterio pedagógico, adecuando a él la educación.

Por otro lado, Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), pedagogo suizo, ya en 1774 abrió una institución para “los hijos de los pobres” donde trataba de desarrollar todas las potencialidades naturales y capacidades de los niños. Influenciado por la pedagogía de J. Rousseau, elaboró una teoría de la enseñanza elemental que jugó un gran papel en la lucha contra la enseñanza dogmática y la memorización mecánica. Como explica Soëtard, esta teoría hablaba de educación como humanización en movimiento

...la naturaleza sobre la cual trabaja el pedagogo no es la Naturaleza en sí, sino lo natural de este niño con su peculiaridad, amasada con su índole, los acontecimientos vividos, con las circunstancias con las que se enfrentó. Es la edad en la que la existencia va forjándose. La edad de la educabilidad. Pero simultáneamente, dicho niño va en pos del cumplimiento de la forma universal que hará de él un hombre. No cabe duda de que esta forma se la podría imponer una sociedad, una iglesia, unos padres. Pero precisamente le toca a la educación abrir esta naturaleza brindada a un desarrollo totalmente desinteresado de sus aptitudes y capacidades, y más que todo formar al niño en la autonomía de lo que es, hacia lo que ha de ser, y eso, dentro de un mundo social cuya mecánica tiende ineluctablemente a reducir y estropear a los individuos. (1811/1997:11).

En su libro *La idea de educación elemental*, Pestalozzi defiende la individualidad del niño y la necesidad de que los maestros sean preparados, ya no para implantarles conocimiento, sino para lograr un desarrollo integral del alumno. En la obra referida, nos enseña los principios pedagógicos de su método, relacionados con la naturalidad y la educación elemental. Quintana Cabanas (2006), los sintetiza en: (Quintana Cabanas, 2006:19):

1. El papel imprescindible de la madre, como educadora puesta por la misma naturaleza.
2. La acción conjunta de la naturaleza y del arte en proceso educativo: la naturaleza aporta el impulso interior espontáneo en la actividad del niño, y el arte aporta la ayuda externa de unos medios intencionales.
3. La subordinación de la educación intelectual a los aspectos morales, que son humanamente prioritarios.

El método Pestalozzi se introdujo en España a partir del siglo XIX, y actualmente es el protagonista de uno de los centros más consolidados de Educación alternativa en Ecuador, *El Pesta*, fundado por Rebecca Wild y su marido Mauricio en 1977, autores que retomaremos más adelante. Actualmente *El Pesta* ha evolucionado a *El León Dormido*, proyecto educativo comunitario.

Junto con Rousseau y Pestalozzi, Federico Froebel (1782 – 1852) destacaba asimismo el valor educativo de las actividades de entrenamiento y veía en el niño a un ser activo y en proceso continuo de desarrollo. Se les considera los iniciadores de la “Escuela Nueva”. Narváez (2006) distingue en este movimiento tres corrientes. Los tres autores nombrados

anteriormente pertenecen a la *primera*, que promueve la idea de que la vida natural, en el campo, es necesaria para el desarrollo libre de la infancia.

La *segunda corriente*, enmarcada a finales del siglo XIX, se asocia con autores como María Montessori, Ovide Decroly, John Dewey, Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, entre otros. John Dewey (1859-1952), fue el representante de la “Pedagogía Sociológica”. En el año 1916 escribió su obra *Democracia y Educación*, en ella propugnaba una socialización total de la educación y consideraba que mediante ésta debía desaparecer la distinción de clases. Defendía la enseñanza a través de la acción, “aprender haciendo”, el saber adquirido en los libros debía subordinarse a la experiencia real. De ese modo el niño desarrollaría la creación de problemas a resolver por sí mismo, a modo de estímulo para buscar sus propias soluciones y descubriendo así la validez de sus ideas (Dewey, 1916/1978).

María Montessori (1870-1952) y Ovide Decroly (1871–1932) también formaron parte de esta corriente a través de la preocupación respecto al amor y el respeto por la infancia. Los métodos de ambos nacieron de “la observación de niños anormales y fueron elaborados por médicos especializados en el estudio de la educación; ambos surgieron en países latinos y se desarrollaron en la misma época” (Filho 1964, citado por Narváez 2006:632).

La italiana María Montessori, a través de su destacada obra *El descubrimiento del niño* (1952), plantea un método basado en su propio concepto del niño: ser particular, cualitativamente distinto del adulto, dotado de maravillosas energías latentes que tienden al autodesarrollo, y defiende que la humanidad que se manifiesta en la infancia debe ser respetada con veneración. Defiende que el método pedagógico tiene por base la libertad del niño, entendiendo libertad como actividad (Gutiérrez, 2002). Decroly colocó el énfasis en “la función de globalización y reivindicó la elección de temas de interés vital, dándole mayor importancia al contacto del niño con objetos concretos en toda su complejidad” (Narváez, 2006:632).

Adolphe Ferrière (1879-1960) introduce el término de Educación Activa, y plantea, que la finalidad de la educación es favorecer la actividad centrada en el niño, la que nace de su voluntad y de la inteligencia personal, y que desemboca en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. “No debemos presionar sobre el alumno, sino estimularle para que actúe. Merece ser dicho y repetido: sin esta base no hay “Escuela Activa”. (Ferrière, citado por Palacios, 1989:61). En su obra *Problemas de educación nueva*, Ferrière (1930/1972) plantea tres caminos para llegar al fin educativo: respeto a la

individualidad del niño, para que ésta genere responsabilidad social, corresponsabilidad; sustitución de la cultura burguesa, entendida como medio de competencia egoísta, por la cultura entendida como apoyo mutuo; y aumento de la energía espiritual del alumno con atención a su integridad.

La tercera corriente de la Escuela Nueva surge en el primer tercio del siglo XX con las aportaciones de dos representantes de la llamada pedagogía social en Francia: Roger Cousinet y Célestin Freinet. Cousinet (1881-1973) fue el creador de la *Escuela Nueva francesa* y según Narváez (2006) destaca por la importancia del método de trabajo libre y cooperado en los grupos de trabajo, concebido para desarrollar una forma de socialización en sintonía con el libre desarrollo del niño. Planteaba que el profesor debía estar a disposición de sus alumnos para contestar a preguntas y despertar en ellos el espíritu investigativo. Cousinet en su libro *La Escuela Nueva*, introduce el término de “métodos activos” frente a los “métodos didácticos”, cuya diferencia radica en que los primeros han de ser puestos en manos de los alumnos, siendo ellos los protagonistas de su uso, mientras que los didácticos son los instrumentos de los que se sirven los maestros para enseñar.

La verdadera preparación del escolar consiste, pues, para el educador, en facilitar el pleno desarrollo de toda la actividad natural del niño, en la seguridad de que esa actividad natural surgirá, llegado el momento, la actividad siguiente, como la flor brota del capullo; aunque ello, claro está, será así a condición de que esa actividad siguiente sea la continuación natural de la primera, de suerte que de repente no se pretenda que un rosal empiece a dar claveles (Cousinet, 1950/1972:91).

Asimismo, Cousinet plantea grandes diferencias entre el maestro tradicional y el maestro en la nueva educación: en la escuela tradicional el papel principal del maestro es dar clase, desarrollar las nociones que los alumnos deberán adquirir y retener sucesivamente. Para ello, el docente ha de valerse de su autoridad personal, ya que desde esta filosofía el “dar clase” sólo tiene sentido si los alumnos “siguen”, a modo de discípulos, las enseñanzas del maestro. Desde la perspectiva de la Escuela Nueva, el maestro debe “estar presente”, en estado de disponibilidad permanente. Esta presencia satisface la necesidad infantil de seguridad, y crea un clima de afectividad, premisas que al mismo tiempo les darán la posibilidad de ser los protagonistas de su aprendizaje. Por tanto, el papel del maestro desde la perspectiva de Cousinet será iluminar al niño a que encuentre su propio camino, más allá de lo que se pretende de él.

Por otro lado, Célestin Freinet (1896 – 1966) impulsó un movimiento de renovación pedagógica que representa uno de los mayores intentos de transformación profunda de la escuela. La escuela de Freinet es una escuela viva, y liga al niño con su medio social, con

los problemas que le atañen a él y a su entorno. Freinet desarrolla sus técnicas educativas basándose en tres principios: libertad de expresión, vida en cooperación y vida participativa, y propugna un método natural, vivo, en el que sea posible la expresión libre. Todo ello teniendo en cuenta que “la solución a los problemas pedagógicos actuales nunca puede ser un retorno ciego a las prácticas del autoritarismo, que hemos sufrido ya demasiado”. (Freinet y Balasse, 1961/1973:33). Algunos de los aportes de Freinet fueron, el aprendizaje por descubrimiento, el uso de la imprenta en la escuela, la educación personalizada, la introducción de la asamblea en el aula, el uso del texto libre, el trabajo en equipo, y la pedagogía no adoctrinadora.

El día que los educadores hayan vuelto totalmente a la escuela de las mamás, el día en que los mismos padres hayan comprendido la similitud entre las técnicas de aprendizaje de la lengua y las de la lectura-escritura, el día en que unos y otros se hayan despojado del continuo error escolástico que los ha marcado tan totalmente, por desgracia; el día asimismo en que los altos responsables, más humanos que burocráticos, sepan contemplar la vida y no medir solamente un estéril deber, ese día se producirá totalmente el milagro anunciado: sin lecciones especiales, con la expresión libre y la vida gracias a la Imprenta en la Escuela, los niños asimilarán, en un plazo normal, las técnicas de la lectura y de la escritura, que es actualmente una de las pesadillas de la Escuela Primaria. (Freinet y Balesse, 1961/1973:44).

Antes de finalizar con esta primera corriente, cabe mencionar una perspectiva de la Escuela Nueva más científica: las aportaciones provenientes de la pedagogía experimental de Binet, y de la psicología genética a través de Piaget y Wallon, entre otros. (Narváez, 2006). Jean Piaget (1896-1980), destaca por su teoría constructivista del desarrollo de la inteligencia. En su teoría, siguiendo a Palacios (1989), el papel de la acción cobra vital importancia, ya que “el carácter esencial del pensamiento lógico es el de ser operatorio, vale decir, de prolongar la acción interiorizándola” (Piaget, 1972:53; citado por Palacios, 1989:71). Para Piaget, el objetivo de la educación va más allá de la repetición o conservación de las verdades, ya que para él, educar es llegar al aprendizaje de la verdad por uno mismo. Por ello, es necesario ayudar al niño a encontrar los medios para que construya por sí mismo esa razón.

b. Movimientos libertarios: el anti-autoritarismo en Educación

Los autores de este segundo movimiento que Palacios (1989) propone, se caracterizan por un principio común: la libertad como motor y meta de la Educación. Se trata de un grupo de críticas históricas cuya fuerza fundamental es la de la libertad. Son autores menos preocupados por los métodos y contenidos que por las actitudes, por lo que defienden un

cambio actitudinal por parte del maestro y de la institución pedagógica misma, que ha de favorecer el surgimiento de nuevas relaciones y nuevas alternativas.

Desde esta perspectiva más anarquista y libertaria, cabe mencionar a Ferrer i Guardia (1859-1909) pedagogo y activista político español, fundador de la Escuela Moderna. Introdujo en España el “racionalismo pedagógico”, sobretodo durante la época de la II República. Ferrer mostraba una gran preocupación por las causas sociales y veía en la revolución la única vía para resolver las injusticias. Desde su perspectiva pedagogicista planteaba que la acción política y social siempre esta mediatizada por la acción pedagógica, así, en su libro *La Escuela Moderna*, Ferrer expresaba “cambiemos la educación, y cambiaremos al hombre” (1908/1976:17). Para Ferrer la regeneración social solo era posible a través de un cambio educativo, por lo que su idea se centró, ya no tanto en renovar las escuelas existentes, sino en fundar escuelas nuevas donde se implantara el espíritu de la libertad.

Su pedagogía se basa en la educación del conocimiento, el afecto, la sexualidad, la experimentación y la observación de la naturaleza, la solidaridad, la ayuda mutua y la crítica de las injusticias. En sus aulas se impartían enseñanzas científicas y humanistas frente a las religiosas. Se fomentaba la no competitividad, el pensamiento libre e individual y el desarrollo integral del niño. La libertad era considerada un valor fundamental, se procuraba la igualdad de todos y todas, se rechazaba el espíritu competitivo y por lo tanto toda imposición, exámenes, premios y castigos. Todo ello acompañado por amor y dedicación

Enemigo de la desigualdad social, no me limité a lamentarla en sus efectos, sino que quise combatirla en sus causas, seguro de que de ese modo se ha de llegar positivamente a la justicia, es decir, a aquella ansiada igualdad que inspira todo afán revolucionario (Ferrer i Guardia, 1908/1976:37).

Dentro de este movimiento cabe señalar a Alexander Sutherland Neill (1883-1973), que se le puede situar a bien dentro del reformismo pedagógico o como un paradigma de educación antiautoritaria (Palacios 1989). El autor prefiere situarlo dentro de la escuela libertaria ya que su pensamiento se hace más comprensible al destacarse sobre el fondo del movimiento antiautoritario al que Neill pertenece y caracteriza.

Neill, pedagogo y psiquiatra, fundó Summerhill en 1927 en Leiston, cerca de Londres. La libertad ha sido siempre para Neill la principal característica educativa, ya que para él, la dinámica interna de la libertad es, por si misma, capaz de conducir la vida y la experiencia hasta los más variados modos de existencia Cabe señalar que el significado que

Neill le daba al término libertad estaba relacionado con la no intervención en el desarrollo del niño, sin ejercer presión sobre él. Como explican Carreño, Colmenar, Egido y Sanz (2002), Neill diferenciaba su escuela en libertad (como experiencia pedagógica de, y en la libertad), del concepto libertinaje o permisividad, ya que el mismo decía que dejar al niño hacer absolutamente todo lo que quiera sin más, es educar a un joven tirano; no darle libertad es tiranizarlo. Uno de los alumnos de su escuela; Joshua Popenoe, que dejó reflejada la experiencia del centro en el libro *Summerhill una experiencia pedagógica revolucionaria*, explicaba, a este término, lo siguiente:

Algunos tienen la idea de que, al ser una escuela libre, no existen reglas u que cada cual hace lo que le viene en gana. No es verdad. El que una persona viole de la forma que sea los derechos del otro, no lo consideramos libertad. Contamos con una lista increíblemente larga de leyes elaboradas por la comunidad, para que los derechos de los demás queden a salvo de la gente desconsiderada”. (Popenoe, 1976:45)

Palacios plantea que lo que hace Neill con Summerhill, es crear un modelo alternativo de sociedad en la cual la educación escape del “engranaje letal del capitalismo” (1989:186). Summerhill es una “contrasociedad” a favor de la vida, de la existencia, una estructura comunitaria que está contra la jerarquía, la escuela, la religión y el ejército, y a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida.

Como hemos visto, tanto Ferrer i Guardia como Neill, son dos de los autores más relevantes de este movimiento, si bien, antes de pasar a la tercera corriente de críticas, nos gustaría mencionar a Carl Ransom Rogers (1902-1987), terapeuta que esbozó la teoría de la enseñanza no directiva, la educación centrada en el estudiante.

Rogers (1983/1996), en su libro *Libertad y creatividad en la Educación*, plantea algunas de las líneas de orientación y cualidades necesarias que necesita el “facilitador”, término que el autor utiliza para denominar a la persona que acompaña el aprendizaje de los niños. Rogers plantea que el facilitador debe crear el ambiente o clima inicial adecuado para las experiencias del grupo; además ha de ayudar a despertar los propósitos y objetivos tanto individuales como grupales, transmitiendo asimismo, sensación de libertad. Es importante que dicho facilitador transmita confianza al estudiante que desea alcanzar esas metas, ya que es la fuerza motivacional que subyace en todo aprendizaje. Debe organizar y poner a disposición la más amplia y variada gama de recursos acordes con sus necesidades e inquietudes, incluso él mismo puede ser un recurso flexible para ser utilizado en grupo. Es importante que responda a todas las expresiones, aceptando actitudes tanto de contenido intelectual como emocional, siempre tratando de ser auténtico y de aceptar los sentimientos

personales más profundos y reales. Asimismo cuando tome la iniciativa de compenetrarse con el grupo, no debe imponer sus vivencias e intelecto, sino proponer como un aporte más para compartir, que puede ser aceptado o rechazado. Es necesario también que preste atención a las expresiones indicadoras de sentimientos fuertes y profundos de sus alumnos, pero lo más importante es que el mismo facilitador sea consciente, reconozca y acepte sus propias limitaciones. Sin ese reconocimiento no podrá garantizar la plena libertad de sus “estudiantes”.

c. Movimientos socialistas: perspectivas desde el Marxismo.

No vamos a entretenernos mucho en este tercer movimiento, si bien por su relevancia histórica no podíamos dejar de mencionar a alguno de sus autores. Palacios (1989) explica que este movimiento se enfrenta al conjunto social y político en el que está inmersa la escuela. Encontramos aquí las críticas marxistas hacia ésta, que se refieren al papel que la escuela juega en la perpetuación y mantenimiento del *status quo*. Cabe señalar a Marx por ser iniciador y estimulador del movimiento, sin sus planteamientos no serían legibles los que siguen tras los suyos.

Cuando hablamos de Educación Socialista es necesario mencionar las aportaciones de K. Marx (1818 – 1883), y F. Engels (1820 – 1895), ya que ambos son los iniciadores de una teoría de la educación cuyo objeto de análisis es la sociedad, acompañado de una crítica a las prácticas educativas de la época, y al papel que cumple la escuela dentro de la sociedad capitalista (Carreño et al. 2002). Marx y Engels plantan la problemática educativa de modo ocasional, no realizaron un análisis detenido de ésta y la educación, pero en su discurso mantienen un planteamiento emancipatorio que tiende a la formación de una sociedad nueva para un hombre nuevo (Palacios, 1989).

Sin profundizar más en estos autores, no quisiéramos terminar este apartado sin nombrar a Makarenko, que aunque se aleja de las concepciones paidocentristas de las que hablábamos, fue un conocido pedagogo soviético que consideraba la educación como un proceso de transformación social (Carreño et al. 2002). Cuando hablamos de Antón Semiónovich Makarenko (1888-1939) es necesario tener en cuenta el marco político-social en el que se encuentra. Hablamos de la sociedad soviética posterior a la revolución de Octubre del 1917, donde el problema educativo era objeto de una atención especial; se trata de una sociedad que enfrentaba cambios profundos: la transformación de una sociedad

explotadora al servicio de las clases dominantes en una sociedad comunista al servicio de las clases trabajadoras (Palacios, 1989).

Makarenko, al igual que Marx, plantea que el trabajo constituye la base de la educación socialista, y la educación debe tener como fin la construcción de un nuevo hombre para transformar la sociedad hacia una nueva sociedad comunista. Se centró en la reeducación de jóvenes delincuentes para formar los ciudadanos necesarios que la sociedad comunista necesitaba, ya que lo colectivo frente a lo individual fue la base de su pensamiento. (Carreño et al, 2002). Makarenko antepone las necesidades de la colectividad, de la sociedad, del país, a las individuales, ligando la felicidad a la participación en las actividades sociales, más allá de asociarla a la libertad y espontaneidad infantil.

d. Movimientos desde América Latina: Freire.

Y llegamos al cuarto y último grupo de críticas a la escuela tradicional, protagonizado por autores que desde América Latina lucharon contra la opresión, el analfabetismo y el mantenimiento de las élites. Aunque cabría destacar en este grupo a otros autores como Iván Illich o Everett Reimer, ya que surgieron en el marco geo-político que nos ocupa, nos limitaremos a hablar de Freire dado que consideramos que es un referente en cuanto a la pedagogía que propone.

Paulo Freire (1921-1997), en su libro *Pedagogía del oprimido* (1970/2012) presenta un plan para la liberación auténtica del hombre sea opresor u oprimido, más allá de una nueva pedagogía. Paulo Freire, pedagogo brasileño del siglo XX critica el sistema tradicional de la educación (lo que él llama la “Educación bancaria”) y presenta una nueva pedagogía donde los educadores y los educandos trabajan juntos para desarrollar una visión crítica del mundo en que viven. Freire propone una pedagogía basada en la práctica, sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Una “Educación Problematicadora” que niega el sistema unidireccional propuesto por la “Educación bancaria”. Con la “Educación Problematicadora” se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad.

Freire, (1970/2012), plantea que la estructura de las sociedades conduce a la dominación de las conciencias, y la pedagogía que impera en esas sociedades preestablecidas es la de las clases dominantes. La educación de estas sociedades predica una falta de libertad ya que esa pseudo-libertad indirectamente lleva a una pedagogía del

sometimiento, pedagogía del oprimido y no para el oprimido. El oprimido debe liberarse así y tratar nuevos caminos autoconfigurándose responsablemente. “Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe *ser*, la respuesta de éstos a la violencia de aquellos se encuentra infundada del anhelo de búsqueda del derecho de *ser*” (Freire, 1970/2012:52). Es por esto por lo que el autor plantea que sólo los oprimidos, a través de la liberación podrán liberar a los opresores. Sin embargo, estos últimos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar ni liberarse.

e. Al margen de las corrientes históricas: la pedagogía Waldorf.

Al margen de la Escuela Nueva, Activa o Moderna, es interesante señalar la Pedagogía Waldorf, que a partir de las aportaciones de Rudolf Steiner (1861-1925) pretende conducir al niño hacia un “desarrollo claro y equilibrado de su intelecto, hacia un sentir enriquecido artísticamente y al fortalecimiento de una voluntad sana y activa, de tal modo que sus pensamientos, sentimientos y actos puedan hacer frente a los desafíos prácticos de la vida” (Moreno, 2010:205). El principal objetivo de Steiner, fundador de la Antroposofía, era formar seres humanos libres, que fueran capaces por sí mismos de comunicar un propósito y dirección a sus vidas.

A la Antroposofía le incumbe, como Ciencia Espiritual, la tarea de “ofrecer una concepción práctica del mundo que abarque la naturaleza esencial del ser humano” (Steiner, 1907/2013:11). La teoría educativa que Steiner (2013) propone, nace de la descripción de la naturaleza del niño, naturaleza que el autor plantea, en vías de desarrollo. Para ello el autor se centra en su naturaleza oculta, más allá del cuerpo físico, accesible a toda observación, que tiene en común con todo el reino animal. La Antroposofía recomienda un ambiente diferente para adaptarlo a las necesidades de cada niño dependiendo de dicha naturaleza. Por lo tanto la Pedagogía Waldorf, que emana de la Antroposofía, apunta que solo podemos educar si comprendemos lo que ha de ser objeto de nuestra actividad formadora, “así como el pintor solo puede pintar si conoce la naturaleza y esencia del color y el escultor solo puede esculpir si conoce la naturaleza de su material, etc.” (1907/2013:59). Por ello, toda educación y enseñanza han de apoyarse en el conocimiento verdadero del ser humano.

La educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de basarse en una amistosa colaboración entre maestros, maestras, madres y padres porque los alumnos serán siempre el centro de toda actividad” (Steiner, citado por Moreno, 2010:205).

Como vemos, esta visión emancipadora de la educación, basada en la libertad y en el respeto a los procesos vitales, ha sido reflejada en numerosas, ricas y variadas experiencias a través de grandes pensadores, filósofos, pedagogos y sociólogos desde el siglo XVIII, originando grandes movimientos de renovación pedagógica amplios y complejos.

2.2. La continuación de las escuelas alternativas: su concreción en experiencias

Las escuelas alternativas, libres, respetuosas, no convencionales, cuentan con una larga historia. Son instituciones minoritarias, generalmente autogestionadas, que ponen el acento en la relación educativa, en el valor de la experiencia individual, en el ejercicio de la libertad y la responsabilidad, en el respeto a los procesos vitales, en la conciencia entre diversas edades, más allá de la mera cognición.

Como hemos visto, las escuelas alternativas siempre han existido y han sido algo consustancial a la propia escolaridad: “junto con el modo convencional que reconocemos ahora como típicamente “escuela”, siempre ha habido otras formas de escuela y educación” (Contreras, 2004:13). Hoy por hoy, forman parte de un colectivo minoritario, y según dicho autor ya no son un referente para repensar la educación y las escuelas, un acicate para transformar la educación en direcciones iluminadas por la experiencia y el pensamiento de quienes muestran otros caminos.

Actualmente, uno de los problemas que nos encontramos al referirnos a estas escuelas es su nomenclatura: escuelas libres, alternativas, respetuosas, radicales, no convencionales... Si las llamamos “alternativas” parece indicar que solo existen dos, la convencional y la alternativa, y como hemos visto hay gran variedad de corrientes pedagógicas que no se sienten identificadas con el modelo hegemónico actual de educación. Si las llamamos “libres” podemos caer en un matiz reduccionista de la idea ingenua de libertad como “hacer lo que se quiera”. Las llamaremos “alternativas” partiendo de que se trata de iniciativas diferentes a la escuela establecida.

En la actualidad existen iniciativas alternativas repartidas en todo el mundo. Todas ellas comparten una serie de características o rasgos más o menos comunes, si bien singulares, con su cultura propia y concreciones particulares en cada caso. Siguiendo a Contreras (2004), algunas de esas cualidades compartidas podrían ser:

- El tamaño, ya que suelen ser escuelas pequeñas con relaciones particulares fuera de las masificaciones, posibilitando la acción individual o en pequeño grupo.
- La convivencia suele ser inter-edades, ya que se parte de que los niños y niñas aprendan a partir de las interrelaciones entre ellos.
- Se atiende a las necesidades del niño o la niña en cada momento ya que el aprendizaje y el crecimiento no son lineales. Y además se tiene en cuenta el aprendizaje orgánico ya que cada persona necesita seguir sus propias trayectorias para integrar una comprensión del mundo y de sus propios recursos. De aquí la idea de que los seres humanos no somos sólo mente, razón y esquemas cognitivos, sino que tenemos otras dimensiones como la sensorial, la emocional o la espiritual. El aprendizaje orgánico supone el reconocimiento de un motor interno que se despliega si se mantiene sensible, que se relaciona creativamente con el medio y con los propios recursos innatos y aprendidos, y que va construyendo el sentido reflexivo de relación con sí mismo, con los otros y con el mundo.
- Desarrollo de la libertad y responsabilidad desde la idea de que el niño y la niña debe entenderse primero consigo mismo, y eso será posible si se desarrolla en un ambiente donde tiene que decidir qué hacer y asumir las consecuencias y la responsabilidad de dicha decisión. No se trata de “hacer lo que se quiera” sino de asumir lo que se hace y de vivir los conflictos y las alegrías de estas decisiones sin una idea “impuesta” de como hacerlo.
- Respeto y amor profundo por la infancia y la juventud como impulsores del propio deseo de crear estas escuelas; querer entender, atender y cuidar lo que cada niño y niña lleva consigo como propio y singular.

Por otro lado, García Gómez (2011), plantea estas alternativas desde las “pedagogías democráticas”, proyectos educativos democráticos participativos enfrentados al modelo hegemónico de educación. Estos proyectos desarrollan prácticas que emanan del principio de negociación de todo el colectivo implicado en ellas, para dar respuesta y atender a la diversidad de alumnado y sus necesidades, favoreciendo así el desarrollo integral de éste. Veamos a continuación, siguiendo a dicha autora, algunas de las características de estas escuelas, que tratan de articular la libertad, la igualdad y la justicia:

1. Son escuelas que se oponen al modelo hegemónico actual de educación y a los valores que imperan en éste, regidos por la economía de mercado propia del sistema capitalista o de otros sistemas de explotación y dominación como el patriarcal.
2. Apuestan por la búsqueda de una sociedad diferente, construir y reclamar otro mundo, vivir otra vida.
3. Están pensadas y creadas desde la base (profesorado, familias, alumnado), y no elaborados por especialistas para que sean desarrollados por terceras personas.
4. Están sustentadas en valores democráticos y de justicia social (participación, inclusión, solidaridad, libertad, igualdad, respeto, ayuda, cooperación, compromiso, responsabilidad, etc.).
5. Toda la comunidad educativa interviene en la toma de decisiones, mediante asambleas y procesos de negociación, caracterizados por el diálogo y la transparencia, buscando así compaginar los intereses individuales y los colectivos, para lograr acuerdos que favorezcan el bien común.
6. Respetan los ritmos y el desarrollo individual, considerando las diferencias individuales y la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje, y no como un problema o una fuente de desigualdad, jerarquización y segregación.
7. Dado que todos los miembros poseen conocimientos y habilidades diversas que pueden ser compartidas y enseñadas, el aprendizaje no es unidireccional, sino que todos los sujetos aprenden de todos.
8. El alumnado, no es un mero receptor y consumidor de conocimientos por lo que no mantiene un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, sino que mantiene una postura activa cuestionando, reflexionando y reconstruyendo el conocimiento para aprender de forma significativa y relevante.
9. El profesorado es más que un transmisor del conocimiento, un facilitador de las condiciones de aprendizaje para que el alumnado esté motivado, interesado en aprender y adquirir nuevos saberes.
10. Más allá de la edad, el criterio de agrupamiento del alumnado se basa en los intereses, necesidades y deseos, favoreciendo así las relaciones inter e intrageneracionales, y enriqueciendo los procesos socializadores.
11. Ya que el aprendizaje no se limita a un espacio y a un tiempo concreto, cualquier momento del día puede ser aprovechado para potenciar y favorecer el aprendizaje.

Veremos a continuación algunas experiencias concretas, tanto a nivel mundial como local, que constituyen alternativas pedagógicas diversas. Dichas alternativas, como hemos visto en el capítulo anterior, destacan por su singularidad y unicidad.

2.2.1. Experiencias educativas actuales a nivel mundial:

Algunas experiencias a nivel mundial que se están llevando a cabo en la actualidad son *El Pesta* actualmente transformado en *El león dormido* en Ecuador, que atiende desde 197 a niños, niñas y jóvenes de 3 a 18 años a través de una pedagogía basada en el respeto, el amor y la libertad, en un entorno abierto, en contacto con la naturaleza (Wild, 2004); *Escola da Ponte* en Portugal, que se caracteriza por los fuertes vínculos afectivos y el trabajo en grupos heterogéneos a través de la educación integral (Pacheco, 2004); *Sudbury Valley School*, con varias sedes en EEUU, “aldeas” donde los niños y niñas se reúnen cada día para vivir su vida de forma natural, son calificadas por Sadofsky como “escuelas de vanguardia para niños independientes” (2004:25); la mítica *Sumerhill*, en Inglaterra, que desde 1921 sigue siendo un modelo para la educación progresista y democrática en todo el mundo; el *Instituto Experimental de Saint Nazaire*, que nace en 1982 en Francia, cuyo objetivo es mantener en los niños/as las ganas de aprender.

Cabe destacar a David Gribble, incapaz de encajar en una escuela convencional, está involucrado en la actualidad en el desarrollo de una Red Internacional de Educación Democrática, y sigue investigando sobre el “modelo de escuela que confiere a los niños los mismos derechos que a las personas adultas y libertad para decidir qué y cuando aprender” (Herrero, 2004:46).

2.2.2. Experiencias Educativas en España:

Algunas experiencias en España son *Paideia*, en Mérida, que proponen una pedagogía libertaria a través de una escuela autogestionada, libre y basada en el principio de la libertad responsable y solidaridad entre iguales; *O Pelouro*, centro experimental de innovación e integración fundado en 1973 en Pontevedra donde también caben los niños y niñas que presentan variaciones neurocognitivas que afectan al desarrollo; *El Roure* y *La Caseta* en Barcelona, cuyos pilares fundamentales son el contacto con la naturaleza, el cuidado del adulto hacia el niño y el deseo de aprender de manera autónoma. Tanto *El Roure* como *Epiqueya* son proyectos que emergen de *La Caseta*, escuela pensada únicamente para niños hasta los 6 años.

Además de estas iniciativas, existen más de 30 centros *Waldorf* en España y mas de dos mil repartidas por el mundo. La escuela libre *Micae* está situada en la madrileña localidad de las Rozas. Abrió sus puertas en la primavera de 1979, y actualmente ya se imparten en ella todos los ciclos formativos, desde los 2 a los 18 años, incluido el bachillerato.

Quisiéramos comentar en este apartado el testimonio de Gisela, joven de 18 años, ex alumna de varias escuelas libres de Barcelona: *La Caseta*, hasta los 6 años, *El Roure*, de 6 a 12 aproximadamente, y por último *Epiqueya*. En Abril del 2014 Gisela ofreció una charla¹ en el *I Encuentro de Proyectos de Educación Libre de Aragón*. En ella cuenta su trayectoria educativa, cuyos aspectos más relevantes mostramos a continuación.

Gisela, después de vivir su educación durante 15 años en estos proyectos, sintió la necesidad de cursar 4º ESO y Bachiller en un instituto normalizado. La razón que le llevó a tomar esa decisión, fue por un lado, la curiosidad que sentía por vivirlo, y por otro, el deseo de obtener el graduado en ESO y Bachiller. Gisela explica que desde *Epiqueya* no todos los estudiantes decidieron ese cambio, sólo algunos, y que el paso fue posible y “burocráticamente” fácil porque existían buenas relaciones en el pueblo entre la escuela libre y el instituto.

Explica que agradece mucho, sobre todo a su madre, haber tenido la oportunidad de crecer en ese espacio, que para ella el aprendizaje siempre ha sido un reto lleno de ilusión, que los “profes” que tuvo en las escuelas libres siempre trataron de desarrollar ese entusiasmo, y cada propuesta era un objetivo a cumplir, siempre respetando las necesidades de cada uno. Que ahora siente esa diferencia en el instituto, ya que observa que sus compañeros carecen de dicha ilusión, y que para ellos los aprendizajes suponen un pesar, una obligación. Gisela explica que ve muy clara esa diferencia, pero la comprende debido a la metodología que allí se vive.

Cuando le preguntan qué otras diferencias siente u observa con sus compañeros actuales del instituto explica que, además de esa ilusión, siente que esos jóvenes no tienen herramientas para resolver los conflictos, para explicar cómo se sienten, para expresar sus necesidades. Pero del mismo modo que apuntaba antes, Gisela entiende que esto sea así, pues explica que en el instituto y durante toda la vida escolar normalizada, no hay un tiempo dedicado a la expresión de sentimientos, emociones, necesidades o conflictos

¹ Las líneas que a continuación se proyectan parten de la charla que Gisela impartió en el CSO Kike Mur de Zaragoza, con fecha 27 de Abril de 2014. Se exponen algunas de las ideas Gisela, como testimonio de una infancia y adolescencia protagonizada por la Educación Alternativa.

personales. Gisela explica sorprendida que observa conflictos en el instituto día a día entre jóvenes y que muy pocos de ellos pueden expresar, en realidad qué es lo que les duele.

Otra diferencia que observa y denomina como “absurda” es el tema de los exámenes. Explica que no entiende que habiendo compartido un tema determinado con el grupo durante dos o tres semanas, se le exija después la evaluación a través de un examen un día determinado. También califica de “absurda” la relación entre profesores y alumnos, es decir, que los primeros deban imponerse y los segundos adquieran un rol de revelación. Pero de nuevo explica que comprende que se creen esas diferencias, porque durante toda la vida educativa se ha marcado esa distinción de imposición por parte de unos y sumisión-revelación por parte de los otros.

En cuanto a dificultades, Gisela explica que ella no ha tenido un ningún problema para aprobar exámenes, ni para estudiar. Ahora esta en 2º de bachiller y ha aprobado desde 4º todas las asignaturas sin problemas. Hace hincapié en este comentario ya que la gente de la sociedad dominante suele escandalizarse cuando una persona no va a un colegio o insitito al uso, pensando que quizás no aprendan nada, o no sepan leer, o se vuelvan analfabetos.

Cuando le preguntan sobre su evolución en la educación alternativa, cuenta un poco su historia, y apunta que las tres escuelas a las que ha acudido siguen la pedagogía de los Wild. Explica que muchas cosas de las que trabajan ahora en el instituto de matemáticas, historia, etc, ella ya las había trabajado a través de otro tipo de aprendizajes, y cuando lo comenta en el instituto sus compañeros no le creen, le dicen “es imposible, eso no entraba en la programación de cursos anteriores”.

Otra pregunta que recibe es su opinión sobre de los jóvenes de hoy en día que se drogan, fuman, beben, y si ella ha sentido también esa necesidad. Gisela explica que muchos de sus compañeros del instituto están esperando que llegue el fin de semana para salir y emborracharse o colocarse, y de nuevo vuelve a expresar su comprensión, ya que esos jóvenes cuentan toda la semana con “deberes”, aprendizajes que “les pesan”, obligaciones y tareas que no quisieran hacer. Eso conlleva a una necesidad de desconexión y diversión que no la encuentran durante la semana. Por su parte, ella explica que nunca ha fumado porque su familia desde muy pequeña le explicó las consecuencias, y le propusieron analizar juntos de donde salía dicha necesidad. Que ella siempre ha recibido el mensaje de “tú puedes hacer lo que quieras, si quieres fumar, fuma, pero analicemos primero por qué de esa curiosidad, y las consecuencias que conlleva”.

Gisela expresa que le hubiera encantado que hubieran participado en la charla otros compañeros con su misma trayectoria, porque cada persona es diferente, y podrían haber aportado otras ideas. Antes de finalizar le preguntan “¿has echado algo de menos durante este desarrollo?”, y aunque se queda pensando un rato, solo verbaliza palabras de agradecimiento a su madre, por haberle dado esta educación, y a sus “profes”, por haber sabido sacar de ella el entusiasmo por aprender.

2.2.3. Experiencias educativas en Aragón:

Una vez comentadas algunas de las experiencias a nivel nacional e internacional, mencionamos en este apartado algunas de las iniciativas alternativas actuales en Aragón, centrándonos, poco a poco, en el caso que nos ocupa: “La Escuelita”.

Una de las escuelas alternativas con más trayectoria en Zaragoza es “Waslala”, que según su propio proyecto educativo (<http://espaciowaslala.wordpress.com>) pretende construir un espacio para niños y niñas de 2 a 6 años, donde “a su ritmo, cada cual exprese sus necesidades e intereses; y donde el equipo educativo, las familias y el entorno, acompañen su caminar desde el respeto, proporcionando seguridad y confianza”. Cabe destacar que en los últimos años, han ido emergiendo en nuestra comunidad más de cinco proyectos de educación alternativa, si bien únicos y singulares, todos ellos comprometidos y con una visión educativa emancipadora.

Entre dichos proyectos encontramos “La Escuelita”, que como ya comentamos al comienzo del trabajo, es el nombre ficticio que le hemos asignado a la escuela alternativa, realidad objeto de estudio de la presente investigación. “La Escuelita”, proyecto de aprendizaje vivencial comunitario, pertenece a un barrio al sur de Zaragoza. Nace en el año 2011 como un proyecto comunitario entre familias, críticas con el sistema educativo hegemónico, anhelantes de otro tipo de aprendizaje para sus hijos e hijas, y comprometidos con un cambio hacia una sociedad más justa y libre.

2.3. Referentes teóricos en “La Escuelita”

Llegados a este punto, nos parece interesante realizar, a lo largo de este último apartado, una aproximación a algunos de los referentes teóricos clave para los protagonistas de “La Escuelita”. Nos centraremos en los planteamientos educativos de tres autores clave para sus miembros, para así ofrecer al lector una mayor comprensión y contextualización

del caso objeto de nuestra investigación. Hablamos de Rebecca Wild, quien propone la relevancia de la Educación Activa, a través del libro *Libertad y límites, amor y respeto*; André Stern, quien recalca la importancia del entusiasmo en el aprendizaje, a través del libro *Yo nunca fui a la escuela*; y Claudio Naranjo, quien, a través de su libro *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, propone que la Educación es la mejor esperanza para la transformación y mejora de la sociedad.

2.3.1. Educación Activa

Rebecca Wild, pedagoga alemana, ha protagonizado un papel relevante dentro de la corriente de “Educación Activa”, debido a su larga trayectoria y los objetivos alcanzados en su camino recorrido. Nació en 1939, y a los 38 años fundó junto con su marido Mauricio un centro en Ecuador, “El Pesta”. Estudió filología germánica, Pedagogía Musical y Pedagogía Montessori, y desde 1977 atiende a niños y jóvenes de 3 a 18 años, a través de una pedagogía basada en el respeto, el amor y la libertad, en un entorno abierto, en contacto con la naturaleza. En este centro, los adultos no se responsabilizan de grupos de edades, sino de un área y los niños eligen qué hacer en cada momento según su propio ritmo vital. Wild (2010) plantea una forma de enseñar y aprender basada en el respeto de las necesidades humanas y de los propios ritmos de aprendizaje, en la libertad como emancipación y en el amor, lo que no exime de menospreciar ciertos límites que son necesarios para reconocernos como seres individuales y a su vez a ser conscientes del entorno en el que vivimos y respetarlo.

Todas las realidades tienen sus límites y es necesario educarlos. No percibir esos límites o menospreciarlos puede conllevar problemas emocionales, físicos o psicológicos. Y esto no es tarea fácil, ya que como explica la autora, hoy en día muchas familias encuentran dificultades a la hora de reconocer su importancia. Los límites nos ayudan a reconocernos como seres individuales y a su vez a ser conscientes del entorno en el que vivimos y respetarlo. Sirven de base para estructurar la consciencia personal, nuestro yo, como individuo y el de los otros, nos acercan a la libertad, la libertad basada en el respeto de la libertad de todos los seres de un ecosistema o comunidad.

Además de los límites, la libertad, el amor y el respeto, el entorno preparado también forma parte de las bases de una educación alternativa, un entorno seguro y afectivo, del que ya hablaban los autores de la Escuela Nueva, donde poder garantizar el desarrollo de los

procesos naturales de cada niño y niña, respetando sus necesidades auténticas y su naturaleza propia.

a. Entorno preparado:

Wild destaca la importancia que tienen para las bases de una educación alternativa, el acompañamiento y el trabajo permanente en el *entorno preparado*. La autora utiliza este término tan importante para ella para referirse a un entorno adaptado especialmente a las necesidades auténticas de un niño. Desde esta perspectiva lanza la primera pregunta que genera reflexión:

¿No es importante que los niños sean niños de verdad? ¿Qué ellos, al revés que en casi todo el mundo, tipificados y adaptados a aquello que los adultos consideran “por su bien”, puedan saber día a día lo que significa “dedicarse con cuerpo y alma” a crecer con sus propias aventuras, juegos proyectos e ideas, con sus propias alegrías y sufrimientos? (2010:12)

Rogge (1997), citado por Wild (2010), en su libro *Kinder brauchen* apunta que “es preciso poner límites a los niños para que puedan crecer rodeados de cierta paz” (p.13) y plantea que para que esto sea posible es necesario atender a dos problemáticas. La primera hace referencia a la ausencia de entornos adecuados para los niños que están creciendo en nuestra sociedad, ya que el propio sistema se muestra más ocupado en el “progreso” (creación de carreteras, fábricas, oficinas...) olvidándose de lo que necesitan los niños para que puedan darse procesos de desarrollo realmente humanos. La segunda hace referencia al abuso por parte de intereses políticos y económicos de las mejoras educativas durante el último siglo, a través de la creación lo que la autora describe como “entornos artificiosamente preparados creados para sus clientes” (p.15) donde los niños pasan gran parte del tiempo. A la industria del juguete, de la publicidad, y a la fatal tergiversación del derecho a la educación por unos métodos de enseñanza donde se valora más la adaptación que la consideración de los procesos humanos de desarrollo.

Pero nos da una alternativa a estas dos problemáticas y nos plantea que crear este entorno adecuado es posible teniendo en cuenta dos condiciones. En primer lugar es imprescindible respetar los procesos de vida y de desarrollo auténticos que resultan de la interacción entre el organismo y su entorno, y en segundo lugar, esta interacción debe establecerse y ser guiada desde el interior si se quiere lograr auténticos procesos de aprendizaje. Y aquí surge una paradoja: este entorno preparado debería estar en todos los sitios donde haya niños, pero nos encontramos con una sociedad en la que no hay sitio para

ellos. Por lo tanto estos espacios alternativos donde los niños puedan vivir en armonía con su propia naturaleza se acaban convirtiendo en una especie de “laboratorios” donde lo que se intenta es obtener unas circunstancias favorables, respetar los procesos de desarrollo y donde se desea “un mundo mejor” a la larga, a través de energía y medios propios y sin esperar apoyo del Estado, ya que este tipo de decisión va en contra de los intereses del ámbito general.

b. Límites:

El significado que tiene el concepto de *límites* se aleja de significados relacionados con “medios de coacción para hacer o dejar de hacer según lo que los demás esperan de nosotros o límites como última medida de seguridad en un entorno no preparado para satisfacer las necesidades infantiles” (p.19). La autora apuesta por unos límites que adquieren sentido cuando se tiene totalmente en cuenta la dinámica existente entre el organismo y un entorno adecuado a él. Dicho entorno debe ser relajado (sin incluir exigencias ni riesgos activos) y no debe ser coaccionado por las expectativas que los adultos tengan de los niños. Debe tener en cuenta el amor incondicional y la presencia atenta, respetuosa y no directiva de los adultos. El interés en este caso del adulto ya no será entonces dirigir al menor, sino preparar convenientemente ese ambiente en concordancia con sus verdaderas necesidades vitales. Para ello los adultos tendremos que “desaprender” e intentar olvidar el significado que los límites han tenido en nuestra propia tradición: prohibiciones, advertencias, amenazas, requerimientos para respetar los derechos de los demás. Como explica la autora, esta sería la base de una apuesta por una cultura en la que la cooperación y el respeto mutuo formen parte de la vida diaria.

c. Libertad:

Otra de las bases de la educación que proponemos es la importancia de la *libertad*; libertad basada en esos límites, libertad desde la construcción de la auténtica identidad y desde el respeto de los procesos vitales. Wild lanza otra interesante pregunta para reflexionar: “¿quien conoce la sensación de libertad en la vida cotidiana, libertad en el trabajo o incluso en las guarderías y en todas las actividades que formen parte de la vida normal?”, p.53). Una de las respuestas que plantea es que el concepto *libertad* suscita a menudo una imagen reduccionista de *ausencia de limitaciones* que por un lado nos atrae y por otro nos infunde mejor.

Cuando la autora habla de libertad se refiere a uno de los impulsos humanos más importantes que existen, y dado que la vida está limitada, hasta que el ser humano no vive la libertad en diversas ocasiones no es capaz de descubrir y captar por sí mismo sus múltiples relaciones con los límites. Wild apunta que “la libertad que debe experimentar un niño dentro de los límites necesarios para practicar la toma de decisiones, se refiere al cumplimiento de sus propias necesidades auténticas” (p. 61). Por ello es necesario que los adultos que acompañan a los menores sepan diferenciar entre necesidades auténticas y necesidades sustitutivas. Las necesidades auténticas están relacionadas con la supervivencia, y acompañan el desarrollo y los procesos de crecimiento de los niños y niñas. Maturana (1994), citado por Wild (2010:62), antepone a todas ellas el *amor* como “fuerza impulsora de la evolución que desde el comienzo a permitido todo tipo de vida” ; *amor incondicional*, como primera energía vital que está a disposición de forma natural.

Otras necesidades verdaderas como el aire sano, la alimentación y el calor, se sitúan justo en la siguiente posición. La autora plantea que aunque esta jerarquización prioritaria del *amor* por encima de todo pueda parecer exagerada, cuando falta amor y atención, el significado y umbral de todas las demás necesidades cambian del mismo modo como nuestro estado y nuestro comportamiento se alteran cuando sufrimos carencias de elementos vitales como el aire, el agua, la alimentación y la temperatura adecuada. Es más, Wild asegura que si no tenemos en cuenta esta perspectiva, jamás podremos distinguir realmente entre necesidades sustitutivas y auténticas y poner límites de forma adecuada.

d. Amor y Respeto

El *amor* es ante todo una necesidad para vivir e incluso para sobrevivir. Maturana y Varela (1996) citados por Wild, reflejan que el *amor* es “la fuerza que hace posible todo el proceso de evolución de vida en la Tierra” y también “la aceptación del legítimo otro” (2010:82). Asimismo, Maturana (1994) citado por Wild (2010), describe la existencia de dos principios culturales básicamente distintos. Por un lado la cultura de la posesión, el control, la competencia, la lucha contra todo aquello que es diferente, la falta de confianza en la vida y la inclinación por la dominancia; por otro la cultura de la “aceptación del otro”, la confianza en los procesos vitales y la cooperación entre las relaciones personales. Wild asegura que la cultura en la que hemos crecido y que todavía hoy nos rodea muestra una fuerte tendencia por el control y por la costumbre de que unos intentan decidir por otros, y plantea que no es de extrañar que del mismo modo, la vivencia del amor se vea teñida por

esa predisposición, y que las relaciones afectuosas tiendan a transformarse en poseer, controlar, manipular o invadir el espacio del otro. Así es como se acaba entendiendo el amor, en vez de concebirlo con una aceptación real mutua. Los niños y niñas tienen una inconcebible necesidad de amor y por ello hacen todo lo posible por conseguirlo, ya que es la primera energía vital que debería estar a su disposición de manera natural. Por ello la autora contempla que hemos de convencernos de que la libertad y la autonomía no pueden desarrollarse de manera adecuada cuando un niño no está seguro de nuestro amor, y de que nosotros somos los responsables (madres, padres, cuidadores, acompañantes), de satisfacer esa necesidad.

Wild plantea que el *amor* es omnipresente allí donde hay vida, y el *respeto* impide que se abuse del amor para poseer, controlar y manipular. Para la autora *respeto* significa “no barrenar ni desviar las percepciones, las valoraciones y los procesos de decisión del “legítimo otro”, no perforar las membranas del otro, no perturbar su interacción desde dentro hacia fuera ni sus propios procesos de desarrollo” (Wild, 2010:97). Hablaremos de respeto a los procesos vitales, en vez de respeto al niño, ya que estos procesos vitales también formamos parte los adultos. El respeto a los procesos vitales se convierte entonces en la base del amor por el niño o niña. Y aquí retoman vital importancia no solo el amor y la comprensión sino también los límites, ya que el deseo por practicar el respeto para los procesos vitales nos pone por ende a los adultos límites muy específicos, que sólo cuando aprendamos a tenerlos en cuenta, los niños aceptarán los límites necesarios sin demasiadas dificultades.

El primer punto de partida para el “hacer propio” procede de la comprensión de que todo organismo vivo, que según Maturana (1994), citado por Wild, es “un organismo que se hace a sí mismo” (2010:102), en su interacción desde dentro hacia fuera, sigue un plan interno. Y en el caso de que decidamos respetar dicho plan interno en los niños, tendremos que respetar algunas pautas que marca la autora: no invadir su percepción, no moverlo físicamente acá para allá, no manipularle como un objeto, no estar a medias con él y a medias con otra persona, no intentar convencerle, interrogarle, interrumpirle o prevenirle, y no solucionar los problemas que forman parte de su propia tarea dentro de su fase de desarrollo. De este modo, un organismo cuyo programa interior sea respetado, resplandecerá con alegría de vivir, se mostrará interesado, estará concentrado, armónico, y dispuesto a entenderse con los límites de una forma constructiva, se sentirá competente y con plena confianza de poder superar obstáculos, y únicamente reclamará apoyo del exterior cuando realmente no pueda seguir avanzando por sí solo. Y en este contexto, los

límites no solo serán necesarios para que los niños y niñas establezcan contacto con las realidades del medio ambiente, sino también para que en su actuar impulsivo, motivado desde el interior, se detengan un instante e incluyan nuevos enfoques y posibilidades.

2.3.2. El entusiasmo en el aprendizaje.

Hablaremos en este apartado de algunos de los planteamientos de André Stern, hijo de Arno Stern, músico, compositor, autor y periodista, nacido en Francia en 1971. André nunca fue a la escuela, creció jugando, experimentando, ocupando su tiempo en las actividades que él mismo elegía, las que a él le interesaban. Fue educado bajo la confianza en sus capacidades de autoaprendizaje, sin imposiciones de ningún tipo. Con la publicación de su libro *Yo nunca fui a la escuela*, ha abierto un gran debate sobre la educación. Dicha obra supone un testimonio de la vida de Stern, más allá de un método, recetario o de una autobiografía.

a. La naturalidad

La naturalidad para Stern (2013) forma parte de la vida, del desarrollo y del aprendizaje. Para ello plantea que es necesario desde el punto de vista del adulto, sea educador, padre o madre, no crear expectativas en el aprendizaje del menor, sino dejar hacer, abrir paso a la emergencia. Más allá del esfuerzo en atraer el interés del niño por aprender, de motivar, plantea que bastaría con dejarle jugar, dejarle que se dedicara a sus propios intereses. Para ello es importante no decidir por él, no pensar qué debe hacer “por su bien”, no imponer ningún programa ni calendario. Pero como explica Stern, este hecho requiere una liberación de los miedos por parte de los adultos. Miedos relacionados con la creencia limitante de que aquel que no ha ido al colegio crecerá como un analfabeto salvaje sin trabajo ni amigos.

Nos plantea que el hecho de no haber ido a la escuela no supone una barrera en cuanto a las relaciones sociales, pues él está convencido de que considerar a los niños como parte de una categoría distinta de la de los adultos, lleva a su separación. Stern (2013) apoya la búsqueda de la diversidad como factor de crecimiento, y señala que la socialización no se hace frecuentando a niños de la misma edad en un aula hermética, compartiendo con ellos un programa único definido por las altas esferas. Apunta que a lo largo de su infancia, ha

vivido en contacto continuo con gente, compartiendo su vida con los demás, personas más jóvenes o más mayores que él.

El enriquecimiento mutuo venía precisamente de esa diversidad, de ese cosmopolitismo. Yo he podido elegir a mis amigos, igual que ellos me han elegido a mí. Son nuestras vidas y nuestros caminos, nuestros intereses y nuestras habilidades los que nos ha llevado a encontrarnos y no la fecha y el lugar inscritos en nuestros documentos de identidad (Stern, 2013:156)

La acción espontánea, a través del juego, forma parte de este aprendizaje natural. El aprendizaje y juego no pueden existir el uno sin el otro. Y junto a este juego, el apego con los progenitores es fundamental y propone no tenerle miedo. El apego es natural, y crea la seguridad necesaria para una independencia y autonomía posterior.

b. El entusiasmo

Considera que es el entusiasmo el motor que mueve al aprendizaje. Para que dicho entusiasmo pueda ser posible desde la infancia, se requiere libertad, confianza, respeto y tiempo, y como explica el autor, todo ello es asequible para todo tipo de clases sociales y padres y madres con más o menos recursos, suponiendo un enriquecimiento para toda la familia. Además apunta que “el entusiasmo genuino tiene un efecto secundario: la competencia. Y la competencia tiene a su vez un efecto secundario clave: el éxito”

Un niño pequeño vive entre veinte y cincuenta momentos de gran entusiasmo al día. En cada uno de esos momentos se activan los centros neuronales emocionales. Las células neuronales que se encuentran en dichos centros poseen largas proyecciones que llegan a todas las demás áreas del cerebro. En los extremos finales de estas proyecciones se segrega un cóctel de sustancias mensajeras. Estos neurotransmisores provocan que la asociación de células con las que conectan produzcan determinadas proteínas, que son necesarias para el crecimiento de nuevas proyecciones, la creación de nuevos contactos neuronales y el establecimiento y refuerzo de nuevas conexiones, que serán activadas durante la solución de problemas o para la superación de nuevos retos. Este es el motivo por el cual aprendemos más rápido aquello que realizamos con entusiasmo (Hüther, 2011, citado por Stern, 2013:186)

Nos explica que durante su infancia tuvo la suerte de criarse bajo las condiciones más propicias para el desarrollo y crecimiento de un niño. Tuvo la oportunidad de aprender lo que más le interesaba sin interrupciones, sin planteamientos de asignaturas, sin pensar en qué debería esforzarse más. Como Stern plantea, fue más bien al contrario, se esforzaba en aquello que ya era bueno para llegar a ser mejor. Vivió con la confianza de que cada acción que iniciaba por su propia iniciativa podría reanudarse en el mismo lugar donde se había dejado. Asegura que nunca le interesó comparar el alcance de sus conocimientos con los de otros niños, sino que se centró en descubrir a donde llegarían ambos conocimientos juntos.

2.3.3. Cambiar la educación para cambiar el mundo.

Y como tercer y último referente en “La Escuelita”, cabe señalar a Claudio Naranjo, terapeuta chileno, licenciado en medicina, música, psiquiatría, e instruido en Educación, Gestalt, y otras terapias naturales.

La propia visión educativa de Naranjo (2013), en su libro *Cambiar la Educación para cambiar el mundo*, se relaciona con distintos aspectos de la humanidad, como el amor, el ego, el patriarcado, o lo que él llama “los males de la sociedad”, males que se autoreproducen a través de la mecanismos viciados de ésta, creando un círculo vicioso difícil de romper. A partir de esta idea, el autor señala que la Educación, que él llama Salvífica, es la mejor esperanza para la transformación y mejora de la sociedad, una educación holística que abarque los distintos niveles humanos: afectivo, relacional, espiritual y cognitivo, y que en lugar de servir a los intereses de las naciones o mercados, lo haga a las necesidades integrales de las personas y el mundo.

Por estas razones, el autor critica fuertemente la educación tradicional y el sistema educativo hegemónico, ya que, al igual que los valores de la sociedad actual, destruyen el potencial humano y su bienestar. En su lugar propone una educación humanista e integradora, una Educación verdaderamente más relevante para la vida, para la convivencia feliz.

La Educación de hoy es notablemente irrelevante para el desarrollo humano, y esta irrelevancia puede bien ser la manifestación más significativa de la mortífera acidia en el mundo moderno. Como un elefante blanco con las mejores intenciones, el sistema educativo está entorpeciendo su propia función a través de su condición fosilizada. Si llegase a comprender cabalmente cómo en su obsolescencia perpetúa nuestra inmadurez colectiva, y se decidiese a emprender un rumbo nuevo; podría contribuir a nuestra evolución social más que ninguna otra cosa.” (Naranjo, 2013:109).

En cuanto a los males sociales que acontecen en nuestro mundo, plantea que éstos se interrelacionan con cada uno de los individuos. Son males que él denomina “del ego”, y están relacionados con la violencia, la represión, el moralismo, la mentalidad policial, la xenofobia, el autoritarismo, el conformismo y *status quo*, la mentira y la ilusión de que “el dinero compra la felicidad”. Ante esta realidad, nos propone una posible solución para llegar a una sociedad más amorosa: la formación de lo que él llama agentes de cambio, que generarán dicha transformación, y la Educación, que será la mejor esperanza para esa misión savífica de la humanidad, el mejor puente hacia un mundo mejor.

La Educación, por lo tanto, encierra ese potencial transformador: una Educación que ofrezca la posibilidad de que los jóvenes sean seres humanos completos, que se encargue de favorecer la liberación de los humanos.

Si hablamos de formar los hombres que el mundo necesita, debemos admitir que entonces, necesariamente, no se tratará de educar desde y para el conformismo, sino para la libertad y la autonomía, pues un mundo verdadero sólo será posible en base a contar con auténticos individuos (Naranjo, 2013:155).

Hablamos de una Educación para que el individuo desarrolle su potencial humano, por eso se trata de una educación integral para un mundo total. Y para que este desarrollo integral sea posible, son necesarias ciertas herramientas que van a favorecer dicha transformación:

a. Desarrollo emocional y comunicativo

El desarrollo emocional y comunicativo se relaciona con herramientas psicoterapéuticas y terapéuticas existentes, cómo los que ofrece por ejemplo la terapia Gestalt. Para el autor lo más importante es que todas ellas estén encaminadas al buen desarrollo de la capacidad de amar. Algunas técnicas que propone para el trabajo de los sentimientos, del desarrollo de habilidades para la comunicación humana y para la expresión personal, serían la dramatización, técnicas de expresión, de identificación de sentimientos, o el contacto bien guiado con el patrimonio literario y artístico del mundo entero.

b. Desarrollo cognitivo

En cuanto al desarrollo cognitivo, propone, por un lado reducir al máximo el currículum academicista y en su lugar, intentar promover otro tipo de aprendizaje para el desarrollo de habilidades que nos permitan tener un pensamiento integrativo sobre el mundo, aprovechando el potencial que pueden proporcionar los juegos, y utilizar todas las posibilidades que nos ofrecen los recursos audiovisuales e informáticos. Lo importante no es la cantidad de conocimientos adquiridos, sino las habilidades cognitivas que se desarrollen en dicha adquisición. El aprendizaje lógico-matemático, la música (también conocida como matemáticas sensibles según el autor), o la lecto-escritura, todo ello tratando de desarrollar una armonización entre los dos hemisferios cerebrales.

c. Desarrollo intra e inter personal

Se trata del desarrollo de las inteligencias intra e interpersonal, basado, por un lado, en la capacidad de autonocimiento, y por otro, en las habilidades comunicativas y relacionales. Entiende que esta herramienta, muy potente, está relacionada con los grupos, la colectividad, el trabajo cooperativo, la toma de decisiones compartida, el consenso, el asamblearismo. A través de un trabajo personal del “yo” y del “nosotros”.

Un individuo no puede sentirse verdaderamente completo si carece de una visión global de mundo, si no posee un sentimiento de hermandad. Necesitamos una Educación que lleve al individuo hasta ese punto de madurez en el que elevándose por encima de la perspectiva aislada de su propio yo y de la mentalidad tribal, alcance un sentido comunitario plenamente desarrollado y una perspectiva planetaria (Naranjo, 2013:155).

d. Desarrollo físico

Su propuesta está relacionada con la autoconciencia a través del movimiento, o la integración psicomotriz relacional. Además, plantea también otros enfoques más tradicionales relacionados con el Yoga o el Tai Chi. Dado que para el autor es importante el equilibrio entre lo práctico y lo intelectual, el desarrollo físico a nivel educativo incluye también otros aspectos relacionados como el cuidado doméstico, el arte culinario, o la artesanía en general.

e. Desarrollo espiritual

En esta dimensión promueve un desmoronamiento del ego a través de la enseñanza de una trascendencia del propio carácter y atravesando el proceso de liberación de los propios obstáculos interiores así como de los condicionamientos externos. A través de una Educación transistémica e intercultural, que tenga en cuenta la herencia espiritual de la humanidad, y la esencia de las enseñanzas espirituales del mundo entero. Una enseñanza espiritual que no solo abarca el terreno teórico, sino que tiene que tener en cuenta la dimensión práctica que dote de herramientas que llevar esa evolución a nuestro día a día, favoreciendo las características o cualidad relacionadas con la meditación (capacidad de concentración, de serenamiento, de quietud, calma, desapego, amar, sacralización de la vida, claridad...).

Como vemos, los referentes teóricos en “La Escuelita” están directamente relacionados con una idea emancipadora de la educación, base y el punto de partida para la transformación social, para crear una sociedad basada en la tolerancia y en la libertad, en la que todas las personas se respeten a sí mismos, a los demás y al medio natural que les rodea.

3. Propósito

3.1. Finalidad, cuestiones de investigación y objetivos.

a. Finalidad

La *finalidad* de la presente investigación está relacionada con la comprensión en profundidad de una realidad educativa específica. Pretendemos comprender los procesos sociales, educativos y comunicativos que se generan en una escuela alternativa de Zaragoza, para contribuir con ello a la generación de conocimiento, con la intención final de que dicho conocimiento interpretativo sea útil para mejorar, incluso transformar la Educación y la Sociedad futura.

Dado que el término *escuela alternativa* puede tener muchas lecturas, sentidos y significados, vamos a profundizar en una realidad concreta, “La Escuelita”, desde sus protagonistas y a través de nuestras experiencias. Asimismo, se pretende contribuir a la difusión de las alternativas educativas, y con ello favorecer al desarrollo de esta línea de investigación.

Por lo tanto, debido al carácter y finalidad que nuestro trabajo persigue, el paradigma de referencia de la investigación será el “etnográfico” o “naturalista”, ya que pretendemos comprender la naturaleza desde la propia visión de los protagonistas de esa realidad .

b. Cuestiones de investigación

Antes de iniciar el trabajo de campo, de concretar el diseño, los instrumentos, la metodología, incluso antes de concretar el “caso” donde se va a realizar el proceso de investigación, es necesario reflexionar sobre las dudas, cuestiones e interrogantes reales previos a la investigación, relacionados con las motivaciones e inquietudes que hacen posible este trabajo: emancipación, transformación social y desarrollo integral de los niños y niñas. De dichas cuestiones, van a emanar los posteriores objetivos, presupuestos de partida y núcleos de interés:

1. ¿Cómo son las dinámicas y procesos comunicativos que se llevan a cabo en la Escuela Alternativa que nos ocupa? ¿Cómo se gestan y repercuten dichos procesos? ¿Cómo van evolucionando?

2. ¿Qué requiere esta visión alternativa para que funcione desde el punto de vista educativo, cultural, político, social? ¿Qué implicación y/o compromiso supone para las familias formar parte de estos proyectos?

3. ¿Cómo se pueden canalizar todos los valores que interesan en estas alternativas? ¿En qué sentido se entiende el respeto en las prácticas comunicativas y relacionales?

4. ¿Qué impacto, repercusiones, tiene la realidad en los niños?

5. ¿Dónde marcan las diferencias críticas hacia el Sistema? ¿Cómo se plasma en la realidad esa alternativa crítica?

c. Objetivos

Tal y como plantea Martínez (2006), en las investigaciones de corte cualitativo se fijan unos objetivos a lograr, aunque en ocasiones es preferible establecer únicamente objetivos generales y determinar los específicos durante el proceso de investigación, para no buscar metas que puedan resultar triviales o imposibles.

En nuestro caso, se ha estimado pertinente formular unos objetivos generales, muy abiertos, que den lugar a la emergencia, ya que se considera que fijar los específicos *a priori*, no va en consonancia con el sentido de nuestra investigación, lo que podría limitar la aparición e incorporación de nuevas realidades o aspectos importantes a considerar.

...la orientación metodológica cualitativa no suele partir del planteamiento de un problema específico, sino de un área problemática más amplia en la cual puede haber muchos problemas entrelazados que no se vislumbrarán hasta que no haya sido suficientemente avanzada la investigación. Por esto, en general, el partir de un problema cierra el posible horizonte que tienen las realidades complejas, como son las realidades humanas (Martínez, 2006:131).

Estos objetivos generales, abiertos y emergentes, son los siguientes:

- Conocer y comprender desde el punto de vista de los protagonistas, qué dinámicas y procesos comunicativos se generan en la realidad.
- Conocer cómo una determinada opción metodológica puede ser útil para los protagonistas.
- Entender de qué manera se plantea la crítica hacia el sistema educativo y las bases que sustentan su alternativa.

- Comprender qué motivaciones, inquietudes, pensamientos poseen los protagonistas para llevar a cabo un proyecto de este tipo.
- Conocer y comprender la utilidad de la propia investigación.

3.2. Presupuestos de partida y núcleos de interés

a. Presupuestos de partida

Como comentábamos anteriormente, esta investigación se inicia en diciembre de 2013. Es un trabajo que nace bajo una doble necesidad personal: una búsqueda de conocimiento sobre prácticas educativas respetuosas, libres, centradas en el aprendizaje del niño, y la inquietud por formar parte de ellas; y un desencanto con el sistema educativo impuesto, la sociedad en la que vivimos, y la necesidad de hacer algo ante ello.

Dicha inquietud se une al convencimiento personal sobre la idea de alcanzar una futura transformación social a través de la educación. Por ello, en el mes de noviembre redacté un correo electrónico donde expresaba dicha motivación, como tema de investigación para el presente trabajo. A continuación muestro parte de dicho correo, como justificación de los presupuestos de partida de la investigación, fragmento que ya forma parte del “diario del investigador”.

Cuando decidí empezar este Master lo hice por una motivación personal ya que nunca había pensado hacer un doctorado. Mi inquietud nació por la pasión que me mueve llegar a una transformación social a través de la educación. He trabajado en educación especial, educación formal desde la orientación y la pedagogía terapéutica, he llevado a cabo proyectos de cooperación y educación para el desarrollo en distintos países, siempre apostando por esa realidad en la que creo. En mi opinión, el desarrollo personal desde las cuatro dimensiones del individuo, (entendiendo por ellas la intelectual, emocional, corporal o sensorial y la espiritual), que va a ser distinto dependiendo de cada cultura y sistema en el que la persona se desarrolle, va a determinar su emancipación. Creo además que los valores que definen esa cultura, ese sistema y los escenarios que se crean para el hecho educativo van a influir muchísimo en el desarrollo de cualquier ser humano, y por lo tanto en el futuro de la sociedad en la que vive. He ido reorientando y concretando un poco el tema para la TFM desde junio que fue cuando decidí aventurarme con esta experiencia, debido a reflexiones personales, lecturas y experiencias vividas durante los últimos meses. A continuación te presento la concreción de dichas inquietudes de forma un poco extensa ya que estoy empezando a plasmar ideas, con tanto cambio y reorientación todavía estoy un poco perdida.

Desde hace unos cuantos meses me siento cada vez más desencantada con el sistema educativo en el que vivo y trabajo, con cómo nos educa y educamos, con los valores que transmite y con todo lo que se deja, con la visión que tiene de la naturaleza del niño y la niña, y su futuro. Me horroriza todavía más ver y palpar cada día (ya que trabajo en un colegio de Zaragoza) esa evolución en los propios alumnos y alumnas, esa forma de educar llena de prohibiciones y de normas impuestas, de barreras que impiden el desarrollo personal, de la enseñanza basada en el “no castigo” en contra de la “motivación por aprender. Todo ello se junta a la vez con una realidad que vivo relacionada con los adultos, donde se pone de manifiesto la carencia de estimulación sensorial, emocional y creatividad, fruto de ese enseñanza formalista y autoritaria de la que hemos sido partícipes, acompañada de la falta de valores y de interés por el desarrollo personal que, en general me encuentro en esta sociedad.

Por otro lado estoy conociendo de primera mano proyectos que se están llevando a cabo de “Educación libre” o “Educación respetuosa”. El conocimiento apasionado y movimiento interior que me están generando estos proyectos y su ideología, sus valores, su modo de ver la educación, los escenarios que crean para el desarrollo libre del niño y la niña, y en las teorías en las que se basan, me abren una alternativa en la que empiezo a confiar. Como he dicho, parto del convencimiento de que el desarrollo personal basado en el autoconocimiento, en el respeto de uno mismo, de los demás y del entorno, y en la libertad, es el punto de partida para la transformación social. Creo, por lo tanto, que este tipo de Educación que respeta el proceso de desarrollo, donde los niños y niñas son actores activos de su propio aprendizaje, es la clave para dicha transformación.

Por ello mi interés a priori por el TFM, y por un posible futuro doctorado es este: conocer, comprender y construir a través de esta ideología y apostar que puede ser el punto de partida para la transformación social. (Diario de campo, 5/11/13).

A partir de aquí, y teniendo en cuenta que durante el proceso iban a emerger otras dudas y cuestiones, decidimos limitar nuestra investigación, que como explicaremos posteriormente se concreta en un “estudio de caso”, pre-seleccionando los temas que nos interesan, planteando así los presupuestos de partida, que garantizan el proceso de investigación etnográfica, y definen en cierto modo el contexto de la misma.

Existen alternativas educativas al sistema educativo actual, que respetan el proceso de desarrollo vital del ser humano, donde los niños y niñas son actores activos de su propio aprendizaje. Las personas que integran los proyectos de educación alternativa en la comunidad de Aragón, comparten un perfil de fuerte compromiso y conciencia social y familiar. Dichos protagonistas suelen compartir una opinión considerablemente crítica hacia Sistema Educativo actual. Además, existe entre ellos un fuerte interés por un futuro cambio social, relacionado con la idea de educación como emancipación, y la libertad como pilar en la construcción del individuo en su totalidad.

b. Núcleos de interés

Los núcleos de interés que se mencionan a continuación, son requeridos en este tipo de diseños para clarificar y filtrar de algún modo, los temas de interés en la investigación que nos ocupa, a través de los cuales focalizaremos la categorización en el posterior análisis de resultados.

1. *Dinámicas comunicativas, relacionales, estructurales:* desde la forma y el contenido, por parte de los protagonistas, sean niños o adultos.
2. *La cotidianidad, el día a día, las rutinas:* sentido, estructura y significado de lo que se va construyendo en el día a día.

3. *Des-aprendizaje para el aprendizaje*: entendido como el proceso que hemos de hacer los adultos para abandonar todos aquellos aprendizajes que el proceso educativo y social vivido nos ha “impuesto”; intentar olvidar el significado que los límites han tenido en nuestra propia tradición: prohibiciones, advertencias, amenazas, requerimientos para conseguir respetar los derechos de los demás.

MÉTODO

Llegados a este punto, y conocidos los propósitos y objetivos de nuestro trabajo, ya se puede tener una idea clara del marco epistemológico en el que se encuadra nuestra investigación. Como hemos visto, el tema que nos ocupa conviene pertinente plantear un método de investigación bajo el paradigma etnográfico o naturalista.

A lo largo de este capítulo vamos a abordar la cuestión metodológica, desde la justificación del diseño, teniendo en cuenta la propia cosmovisión y la coherencia entre el tema elegido, la finalidad de la investigación, y la metodología, pasando por el proceso de elección de participantes, instrumentos, procedimientos, criterios de cientificidad, y otros aspectos relativos al método, como la reflexividad del investigador.

4. Referentes epistemológicos y metodológicos

4.1. Marco epistemológico:

Teniendo en cuenta el concepto de *paradigma* definido por Kuhn (1971), los científicos que investigan los fenómenos en los que están implicadas las personas deben adoptar una postura epistemológica, una posición desde la que interpretar el fenómeno, su propia visión del mundo o cosmovisión, de una forma fundamentada y razonada (Arraiz y Sabirón, 2012). La evolución de la ciencia y el nacimiento de las ciencias sociales da lugar a dos maneras de hacer ciencia, a dos paradigmas que coexisten pero que se oponen el uno al otro en su visión de la realidad: el *positivista* y el *etnográfico*.

El *paradigma positivista* considera que existe una realidad, la realidad de las cosas, al margen de las personas. Esta realidad formal se puede observar desde fuera; por tanto, la posición del investigador es externa, se centra en el *estar*, con base en la lógica instrumental. Esta posición externa del investigador garantiza la objetividad de los datos, puesto que no se contamina, no entra en contacto con los actores del fenómeno.

El resultado de la investigación genera un conocimiento objetivo, veraz, científico, con independencia de quién realice el experimento y de quién lo vea. Por tanto, los científicos que se adscriben a este paradigma persiguen la generalización de los resultados y buscan relaciones exportables a otro tipo de contexto con las mismas características.

Este paradigma considera a las personas instrumentos dentro del sistema y, por tanto, se estudian como objetos, se *cosifican*, se convierten en *objetos de investigación* a través de variables generalizadas del grupo con el fin de normalizar el fenómeno. Por consiguiente, es fundamental acotar el objeto de estudio y sus diversas variables y, por eso, se deben definir las características de los grupos con los que se quiere trabajar (testigo-control y experimental), independientemente de las personas que lo conformen.

Por otro lado, dentro del *paradigma naturalista o etnográfico*, donde cobra sentido la investigación emergente, encontramos los diseños, modalidades, tratamientos y análisis, sentido y uso de la investigación regida por una lógica comunicativa y crítica frente a una instrumental (Sabirón, 2006). Hablamos, por tanto, de diseños basados en la metodología cualitativa, diseños a través de los cuales se obtienen los *datos cualitativos*, cuyos rasgos distintivos se relacionan con los escenarios naturales como contexto, el énfasis en el lenguaje para analizar e interpretar los elementos que denominarán dichos datos, y el

entendimiento de la realidad social desde el punto de vista subjetivo e intersubjetivo. Como señala Sabirón, “el concepto, sentido y oposición de los «diseños emergentes» frente al

«diseño tradicional» –en nuestro caso apriorístico– está suficientemente glosado por la literatura cualitativa” (2006:197).

Estos diseños emergentes buscan comprender la realidad para mejorarla y, para ello, se van modificando conforme va aconteciendo el proceso de investigación. Aunque pueda parecer *acientífico*, es más pertinente para su colectivo o sujeto-objeto de estudio, puesto que, como ya señalamos anteriormente, el objetivo de estos diseños es la *comprensión* de los fenómenos. Se busca que los nuevos conocimientos reviertan hacia la realidad estudiada, que provoquen consecuencias inmediatas para los actores protagonistas de la investigación y que puedan transferirse a otras realidades. Bajo este paradigma cambia la posición del investigador, ahora es interna: se sumerge en el fenómeno, interactúa con los actores y trata de comprender desde dentro.

4.2. Diseño

Uno de los diseños que cobran sentido dentro del paraguas del paradigma naturalista o etnográfico es el estudio de caso con modalidad etnográfica. Según Goetz y LeCompte,

...los etnógrafos, ante todo, han de trabajar en escenarios donde los comportamientos se producen de forma natural. Deben ir hacia sus participantes, no pueden recurrir a contextos de laboratorio para la pureza del diseño, ni a audiencias cautivas por razones prácticas. Durante un periodo ininterrumpido deben mantener una interacción constante con los participantes (1988:114).

La investigación etnográfica cuenta con una visión epistemológica construccionista, entendiendo que el conocimiento se construye de forma social, colectiva, donde cobra sentido la dimensión inter-subjetiva. En ella el investigador se implica en el campo de trabajo, adquiriendo un compromiso tanto con el conocimiento como con la propia realidad investigada. Dicho compromiso se relaciona con una visión emancipadora de la persona como finalidad científica (y educativa), y con la posterior restitución al campo, en la cual se materializa la ética imprescindible que debe existir en este tipo de diseños (Sabirón, 2006).

La finalidad de este diseño, muy acorde con nuestro tema de investigación es comprender el fenómeno educativo y orientarlo a la emancipación de las personas. Bajo esta óptica, Paulo Freire (2009), en su obra *La educación como práctica para la libertad*, hace alusión a la idea de emancipación afirmando que la praxis educativa debe promover la reflexión y la acción en las personas para que cambien el mundo. Siguiendo esta perspectiva, el investigador acude al lugar donde se encuentran los sujetos, interactúa con

ellos, se sumerge en el fenómeno para conocerlo desde dentro y tiene en consideración los diferentes contextos en los que las personas se desenvuelven.

Hemos elegido el *estudio de caso de modalidad etnográfica*, ya que se fundamenta en la construcción social del conocimiento y en la emancipación de la persona como finalidad científica. Como señala Sabirón (2006), son diseños basados en la subjetividad, multiplicidad de perspectivas y en la descripción, comprensión y explicación de las situaciones a investigar, muy acordes con las bases y finalidad de nuestra investigación.

En cuanto a la metodología, vamos a utilizar, obviamente, una metodología cualitativa. Nuestra posición epistemológica toma como referencia la Teoría Crítica, ya que nos ofrece una visión intersubjetiva de la realidad, y cuya finalidad se relaciona con la emancipación. Desde esta perspectiva, se propone llevar a cabo una interpretación de la realidad que modifique cambio para las personas. El conocimiento cobra sentido desde la comprensión de situaciones, personas o grupos distorsionados ideológicamente, mostrando que la realidad puede modificarse cuando los protagonistas cobran conciencia. Desde el punto de vista de la Teoría Crítica, en oposición a la teoría clásica, son las personas las que crean la realidad social. El objeto de estudio es, al mismo tiempo, sujeto del conocimiento.

Por lo tanto, tal y como hemos comentado anteriormente, el objetivo de las investigaciones bajo el diseño elegido es la comprensión de la realidad a través de las interpretaciones de las personas que forman parte de la misma, con la finalidad de mejorar su situación social, su emancipación.

Fases del diseño

Partiendo del interés nuclear de nuestra investigación por describir y comprender en profundidad ese contexto enseñanza - aprendizaje, en relación con todos los aspectos ya mencionados, relacionados con una educación respetuosa, activa y libre, planificaremos un total de *cinco fases progresivas*, siguiendo la estructura que propone Sabirón (2006), que adaptaremos a las características particulares de la realidad social que nos ocupa, a las necesidades y aportaciones de sus protagonistas, con los que establecemos relaciones de participación basadas en la colaboración.

Cabe mencionar, que nuestro estudio se centra en la segunda fase, o *fase interpretativa*, en la que nos detendremos en el análisis, interpretación y comprensión del

fenómeno, a través del trabajo de campo, para concluir en el informe final que se remitirá a los participantes en el momento de restitución al campo. No obstante, consideramos relevante plasmar a continuación las cinco fases del proceso completo que dan sentido al diseño elegido.

FASES DEL DISEÑO	
<i>1. Fase descriptiva</i>	Consiste en aportar una <i>descripción densa</i> del fenómeno socio-educativo que se pretende estudiar. Se trata de una descripción basada en la interpretación que realiza el propio nativo de la realidad que está viviendo.
<i>2. Fase interpretativa</i>	La fase interpretativa, cuerpo de nuestro estudio, consiste en el análisis, interpretación y comprensión del fenómeno. En esta fase cobra sentido el “trabajo de campo”, los procesos progresivos de triangulación de fuentes, instrumentos, informes que van asegurando la pertinencia de la información elaborada. Más adelante nos detendremos en sus diferentes procesos.
<i>3. Fase evaluativa</i>	Se trata de una fase coyuntural, que va corrigiendo de forma continua el diseño, va evaluando el rigor del proyecto y asegurándose de la adecuación y pertinencia de los procesos.
<i>4. Fase crítica</i>	El proceso crítico podrá repercutir por un lado, en la acción, en la práctica, y en su posible mejora, y por otro en el pensamiento, con la generación de una teoría emergente.
<i>5. Fase generativa</i>	Es la última fase, cierra el círculo, genera teoría, amplía el saber global y enriquece el saber local.

Tabla 1: Fases del diseño

5. Participantes

En las investigaciones de corte etnográfico, tanto los informantes, nativos de la realidad objeto de estudio, como el escenario que va a ser estudiado, no suelen ser al azar, sino una elección basada en ciertos criterios que van en consonancia con la finalidad y tema de investigación. Los informantes son seleccionados dependiendo de los intereses del trabajo, en este caso, los protagonistas en la creación y puesta en marcha de un proyecto auto-gestionado de educación alternativa en Zaragoza, proyecto al que hemos denominado “La Escuelita” para respetar su privacidad. La elección de dicho proyecto, nuestro caso a estudiar, nos proporcionará a los informantes, nativos de la realidad, y al propio escenario de investigación.

Cabe mencionar que no todos los participantes cobran el mismo protagonismo. Los *facilitadores* o *porteros* son quienes nos van a proporcionar el acceso al campo. En este caso contamos con dos personas de confianza, quienes nos habían informado del proyecto tiempo atrás, y fueron grandes facilitadores de la entrada. Uno de ellos con amplio protagonismo en el grupo, ya que se trata de Ch. papá de familia que al mismo tiempo desarrolla el papel de acompañante, que es como aquí se le llama al educador, en la escuela. Por otro lado, los *informantes* son los nativos representativos de los distintos niveles de la realidad. Gracias a ellos se recogerán datos inéditos, se facilitará el contraste de la interpretación de los datos recogidos y se podrá reorientar el muestreo teórico.

“La Escuelita” está formada por nueve familias en la actualidad, aunque en el periodo de investigación en el que tuve acceso al campo todavía eran ocho. Dichas familias, creadoras al mismo tiempo del proyecto, son biparentales, con uno o dos hijos/as, excepto dos monoparentales, de Zaragoza, muchas de ellas adscritas al mismo barrio donde se encuentra la escuela. De todas estas familias, no todos los adultos intervienen de la misma manera en el proyecto. Las mamás o papás de niños más pequeños acuden a diario, para acompañar el aprendizaje del menor, otros únicamente intervienen en las asambleas, incluso existen otros modos de participación en la sobra: limpieza del espacio, preparación de material. Uno de ellos es quien cumple la función oficial de acompañante. Los niños y niñas son once, entre 0 y 4 años. De los once, hay tres bebés, menores de un año en el momento de la investigación.

En el siguiente cuadro muestro la relación entre las familias² y el rol que ejercen cada uno de ellos en el proyecto y en mi investigación:

FAMILIA	MIEMBROS	FUNCIONES ESPECIALES
Familia 1	Ch. 35 años: papá S. 33 años: mamá Pa. Niño de 4 años y 1 mes. A. Bebé de 10 meses.	Ch. es el “acompañante” oficial de “La Escuelita” durante el curso 13/14. Es uno de los poteros e informantes clave.
Familia 2	Na. 34 años: papá. Bl. 34 años: mamá Lo. Niño de 3 años (cumplidos en junio)	Bl. es también portera e informante clave. Suele acompañar en el día a día de “La Escuelita” el proceso de Lo.
Familia 3	Da. 38 años: papá. Ce. 36 años: mamá (de Francia) La. Niña de 3 años y 8 meses. Ni. Bebé de 5 meses	Ce. es informante. Suele estar en el espacio de “La Escuelita” con Ni.
Familia 4	Ma. 37 años: mamá. Ñi. Niña de 3 años y 4 meses.	Ma. es informante.
Familia 5	G. 37 años: papá (de Israel) I. 36 años: mamá. Al. Niña de 2 años y 9 meses. O. Bebé de 1 año y 1 mes.	I. Suele acompañar en el día a día de “La Escuelita” el proceso de Al y O.
Familia 6	He. 35 años: papá. Cr. 37 años: mamá. Su. Niña de 4 años (recién cumplidos en Junio)	Cr. Suele acompañar el proceso de Su en “La Escuelita” todas las mañanas.
Familia 7	Al. 34 años: papá. Ga. 33 años: mamá. No. Niña de 2 años y 3 meses.	La familia 7 ha llegado a “La Escuelita” en enero de este curso. Ga acompaña a No todas las mañanas en el espacio.
Familia 8	M. 39 años: mamá. Lu. Niña de 1 año y 10 meses.	La familia 8 ha llegado a “La Escuelita” en marzo de este curso. No acuden todos los días ya que viven parte de la semana en otra ciudad.

Tabla 2: Relación de familias de “La Escuelita”.

Cabe señalar en este apartado algunas cuestiones relacionadas con el *muestreo teórico*, como proceso que nos permite ir realizando un análisis de los primeros datos que irán reconfigurando el propio diseño de investigación.

El *muestro teórico* determina la selección de las fuentes de información ya que en los diseños emergentes, la decisión sobre de qué modo obtener los datos y a través de quién o quiénes obtenerlos se toman en el campo. Dado que los participantes protagonistas del caso

² Las edades de las familias están tomadas en Junio de 2014, ya comenzado el trabajo de campo.

a estudiar tenderán a ser desconocidos al iniciar el trabajo de campo, será la propia información obtenida la que irá guiando el muestreo.

De este modo, y en consonancia con la lógica de la investigación que nos ocupa, la elección de los informantes clave de nuestro estudio, después de los porteros, se desarrollará por muestreo teórico, proceso que nos servirá de guía según la información que nos pueda aportar cada uno de ellos. Bajo esta óptica, nuestro estudio irá avanzando a partir de las necesidades que vayamos detectando a partir de la información obtenida en los primeros resultados.

6. Técnicas e instrumentos

6.1. Justificación y pertinencia para la recogida de datos

Siguiendo a Sabirón (2006), el proceso investigador en el ámbito científico-social implica un cuestionamiento constante, donde nuestro objeto de estudio se va describiendo a sí mismo, y la propia acotación del mismo, o los presupuestos de partida son transformables a lo largo del proceso de investigación. Las técnicas disponibles para obtener información son variadas y originan tanto los instrumentos como las normas y procedimientos aplicativos. Dependiendo del grado de subjetividad en el tipo de información proporcionada por los informantes y obtenida por el investigador, serán pertinentes unas técnicas e instrumentos u otros.

Cabe señalar que bajo un diseño de carácter etnográfico es posible la utilización de diversas técnicas que permitan conseguir la información necesaria para cumplir los objetivos propuestos. La recogida de datos en una investigación cualitativa debe apoyarse en técnicas y estrategias que nos posibiliten conocer los significados de contextos y situaciones específicas, y además permitan a los participantes expresar sus opiniones y percepciones acerca de lo que acontece.

Una vez aclarado nuestro marco epistemológico y el diseño elegido para llevar a cabo la investigación, explicaremos las técnicas e instrumentos utilizados para la recogida de datos cualitativos. Cabe señalar, siguiendo a Arraiz (2013), que los datos cualitativos se caracterizan y diferencian de los cuantitativos por ser obtenidos en escenarios naturales, por mostrar especial énfasis en el lenguaje como construcción de la realidad que estamos estudiando, y por revelar una realidad intersubjetiva, creada por el investigador y las personas protagonistas que forman parte de esa realidad objeto de estudio.

Concretamente, en este trabajo hemos contado con distintas estrategias metodológicas para obtener los datos cualitativos que nos interesaban y así abordar el estudio en profundidad. Las técnicas utilizadas para la recogida de datos han sido, la *observación participante*, las *entrevistas en profundidad*, y el *análisis de documentos oficiales*. En cuanto a los instrumentos para registrar los datos, hemos empleado las *notas de campo*, a través del *diario del Investigador*, como sistema narrativo, donde se ha ido anotando toda la información relacionada con la observación participante, anotaciones personales, asambleas, encuentros, y otras conversaciones interesantes; y *registros tecnológicos*, de audio, mayoritariamente. A continuación explicamos brevemente las

particularidades de cada una de las técnicas, así como el adecuado uso de los instrumentos de recogida de información.

a. Observación participante

Tal y como define Arraiz (2013), la *observación participante* supone un viaje vivencial que genera conocimiento, un proceso en el que el observador va a tener ciertas experiencias por su condición de participante, vivencias que van a emerger conocimiento. Se trata de una estrategia para obtener datos, analizarlos e interpretarlos, centrada en la interacción y en la praxis debido a la relevancia que tiene el escenario que seleccionamos para hacer la observación.

Taylor y Bogdan emplean el término *observación participante* para designar “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (1994:31). Esta estrategia implica que el investigador, observador en este caso, se va a introducir en la comunidad objeto de estudio, permaneciendo en ella durante un tiempo, empapándose de su día a día hasta que finalmente logra comprender sus significados.

En la observación participante, el mejor consejo es arremangarse los pantalones: entrar en el campo, comprender un escenario único y sólo entonces tomar una decisión sobre el estudio de otros escenarios. Cualquier estudio sugiere una cantidad casi ilimitada de líneas adicionales de indagación. Hasta que uno no se compromete realmente en el estudio, no puede saber cuál de esas líneas será la más fructífera (Taylor y Bogdan, 1994:34)

Bajo esta perspectiva de generación de conocimiento nos vamos a encontrar diferentes posiciones: observación realista y observación constructivista. En nuestro caso, es la observación participante constructivista la que se ha utilizado, ya que el investigador/observador ha contribuido a la construcción o creación de realidad a través de su participación. Este posicionamiento emana de la Teoría Crítica, que como hemos comentado anteriormente, pertenece al enfoque epistemológico más pertinente para nuestro estudio. Para ello, el investigador se ha convertido en un actor de dicha comunidad, a través de un rol activo en el campo, combinando su perfil de observador con el de persona implicada y habitante de la misma.

En nuestro estudio, la observación participante se ha realizado todos los miércoles en horario de apertura de “La Escuelita” de 10:30 a 13:30, durante los meses de febrero a

mayo de 2014 (excepto algunas excepciones³). La investigadora ha adquirido el rol de “acompañante”, que ha sido posible gracias a la acogida y facilidad de entrada en el campo por los informantes porteros. Durante todas estas sesiones, se fueron apuntando en el diario del investigador todos los datos descriptivos y personales durante el proceso de observación participante constructivista realizado.

Además, la asistencia a distintas asambleas y encuentros, muchas de ellas en fines de semana, o viernes por las tardes, también han dado lugar a la realización de observaciones participantes, ya no tanto de los momentos clave de aprendizaje de los niños, sino más relacionadas con las conversaciones entre adultos, intercambio de opiniones, conocimiento de puntos de vista, toma de decisiones, o construcciones colectivas de conocimiento.

Como comentábamos en el apartado anterior, el muestreo teórico se realizó a partir de los datos extraídos de la primera sesión como observadora participante, que tuvo lugar el miércoles 29 de noviembre de 2014.

b. Entrevistas en profundidad:

Además de la observación participante, que es la clave en obtención de información en la investigación etnográfica, debemos incorporar en el estudio de las Ciencias Sociales otras técnicas derivadas de la “palabra” (Sabirón, 2006). Estas técnicas, como las entrevistas en profundidad, o los grupos de discusión nos aportan pensamientos, explicaciones y la posibilidad de contrastarlos.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), las entrevistas en profundidad se encuentran muy alejadas de las entrevistas estructuradas. Las entrevistas cualitativas han de ser abiertas, no directivas, no estructuradas y no estandarizadas. Han de seguir el modelo de una conversación entre iguales, más allá de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Bajo esta óptica, el propio investigador se transforma en el instrumento de investigación, sustituyendo al formulario o protocolo de entrevista. Este rol implica aprender a hacer las preguntas adecuadas y cómo hacerlas, además de obtener las respuestas.

Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. (Taylor y Bogdan, 1994:101).

³ Me parece importante señalar que no todas las semanas he podido acudir al campo debido a otras necesidades personales o requeridas del Master, como tutorías o reuniones.

Dado que nuestro objetivo se basa en comprender en profundidad las perspectivas de los otros para adquirir conocimiento sobre la realidad social que pretendemos estudiar, la entrevista en profundidad nos da las herramientas adecuadas para ello. Comparte algunos aspectos con la observación participante, ya que en este caso el investigador-entrevistador, al igual que el investigador-observador, necesita establecer una relación cercana con los informantes. Además, ha de formular preguntas abiertas, no directivas para poder conocer los significados sociales desde la perspectiva de los protagonistas, adoptando procesos de indagación flexibles, abiertos y en constante redefinición.

Partimos de que el uso del lenguaje como práctica social en contextos sociales naturales promueve la construcción del “yo” y de la realidad social a través de las interacciones y la comunicación. Por ello, al ser clave en nuestra investigación el lenguaje y las interacciones sociales entre informante e investigador, será muy importante crear un buen nivel de confianza con el informante, a través de la empatía, el respeto, la ética, la generación del rapport, la escucha activa, la clarificación y el lenguaje como creador de realidad.

En nuestro caso, hemos puesto especial atención en la metodología más adecuada a la hora de planificar y realizar la entrevista. A la hora de planear una entrevista en profundidad, hemos tenido en cuenta de manera minuciosa los siguientes aspectos:

- Desde el punto de vista ético, ha sido importante tener en cuenta tanto la preferencia del informante para realizar la entrevista (el espacio, lugar y momento donde se sienta más cómodo), como el instrumento para transcribir y registrar los datos (notas de campo, grabadora, cámara de vídeo...). Asimismo, hemos explicado detalladamente el objetivo de la entrevista, asegurándonos de que los informantes estuvieran de acuerdo en la participación.
- Se ha puesto interés en conseguir el rapport ya que antes y durante la entrevista es importante crear un ambiente relajado y de confianza para que la información y el discurso del informante sea lo más natural y real posible.
- Además, se ha cuidado mucho la escucha activa por parte del entrevistador, asintiendo, parafraseando, resumiendo y aclarando cuando ha sido necesario, teniendo en cuenta que en este tipo de entrevistas es preferible no introducir opiniones por parte del investigador.

- Ante la posibilidad de dar pie al informante para apoyarse en el uso de documentos personales (cartas, fotografías, diarios personales) durante la entrevista, se ha valorado dicha posibilidad en los casos que se ha visto adecuado.

En la presente investigación, nuestra entrevista estaba formada por un guión semi-estructurado compuesto de una pregunta muy abierta relacionada con la cuestión a investigar: *¿Cómo llegaste a un proyecto de educación alternativa?* A partir de dicha pregunta han ido emergiendo otras dependiendo del discurso de cada uno de los entrevistados, como veremos en el ejemplo que se expone a continuación. Nos interesaba fomentar el protagonismo del informante en cuanto a la construcción del dato, ya que es el propio protagonista de estos proyectos de educación libre como padre o madre quien tiene la vivencia y el control del relato.

Nos parece interesante mostrar aquí, como ejemplo, algunas de las preguntas que fueron emergiendo en una de las entrevistas realizadas a partir de la primera pregunta que habíamos estructurado. Cabe señalar que la mayoría de estas preguntas no se repitieron en las otras entrevistas debido al carácter abierto y emergente de nuestra técnica, pertinente a nuestro diseño de investigación.

¿Cómo llegaste a un proyecto de educación alternativa?

¿Cómo lo vivís en tu familia?

¿Cómo planteas ese cambio de vida?

¿Existen rasgos comunes entre las personas que formáis parte del proyecto?

¿Cómo se vive el tema del consenso en el propio grupo?

Requeríamos que los informantes nos contaran a través de su propia vivencia y percepción, su construcción de vida en cuanto al tema de interés, para proporcionarnos un conocimiento más profundo de esa realidad. Además, nos hemos apoyado en el conocimiento experiencial personal, en la subjetividad, desde donde se pretendía llegar al conocimiento de una realidad social.

Hemos realizado cuatro entrevistas en profundidad, cuyo contenido en su totalidad se muestra en los anexos. Las entrevistas han sido realizadas a los siguientes participantes⁴, informantes clave en nuestra investigación:

- Ch. 35 años, familia 1. (Portero e informante clave)

⁴ En la tabla 1 (relación de familias de “La Escuelita”), alojada en el apartado 5 (Participantes), se puede obtener más información sobre los informantes.

- Bl. 34 años, familia 2. (Portera e informante clave)
- Ce. 36 años, familia 3. (Informante clave)
- Ma. 37 años, familia 4. (Informante clave)

c. Análisis de documentos:

Siguiendo a Colás (1998), los documentos oficiales son los que se generan dentro de una organización o grupo, y pueden informarnos sobre cuestiones diversas: organizaciones, roles internos, ideología institucional, compromisos, etc. La autora plantea, que como técnica indirecta de recogida de datos, el análisis de documentos nos permite: apoyar a otros métodos más directos de recogida de datos, como la observación participante o la entrevista; validar y contrastar la información obtenida; reconstruir acontecimientos; generar nuevos objetivos en el proceso de investigación.

En nuestro caso, hemos analizado tres documentos únicos, los cuales han sido creados por los mismos protagonistas del proyecto en asamblea, durante los meses previos a la investigación. Dichos documentos han sido analizados, pero no se muestran en los anexos, para respetar la privacidad de la escuela. Dichos documentos tratan sobre los siguientes temas:

- El conflicto en “La Escuelita”.
- Organización del curso 13-14.
- Pautas comunes de los implicados en “La Escuelita”.

6.2. Instrumentos para registrar los datos:

a. Diario del Investigador:

Los instrumentos que nos han ayudado a obtener los datos cualitativos, como comentábamos anteriormente, han sido el del *diario del investigador*, a partir de las notas de campo, reflexiones, comentarios y otros apuntes, como sistema narrativo, y *registros tecnológicos*, de audio, mayoritariamente.

En la investigación etnográfica, el uso de notas de campo como registro es una de las estrategias básicas de recogida de datos para el investigador. El *diario del investigador* es imprescindible para los procesos de reflexividad, de los que hablaremos más adelante. “Un

diario es la narración de acontecimientos por una persona sobre su propia vida. No hay, pues, documento escrito más privado” (Sabirón, 2006:265). Las notas de campo se han de ir tomando en el momento o inmediatamente después de realizar la observación, de mantener una conversación o de formar parte en un grupo de discusión. Es interesante registrar en ellas acontecimientos y hechos que nos ofrezcan descripciones detalladas, y al mismo tiempo, plasmar datos personales, reflexiones, sensaciones que nos van despertando dichos datos.

Siguiendo a Taylor y Bogdan, las notas nos proporcionarán los datos que son materia prima de la observación participante, por lo que hay que esforzarse en redactarlos de la forma más completa posible, lo que exige gran disciplina y tiempo en la realización. “La observación participante depende del registro de notas de campo completas, precisas y detalladas” (1994:74).

Las notas del campo del *diario del investigador* utilizado, han sido transcritas en su mayoría y se exponen en los anexos. No obstante, no todas ellas se han trasladado a formato informático, por lo que del mismo modo adjuntaremos algunas páginas escaneadas para que el lector pueda hacerse una idea de como ha sido el proceso de elaboración del diario a través de las correspondientes notas de campo, reflexiones y demás anotaciones relevantes durante el proceso de investigación.

b. Registros tecnológicos:

Por otro lado, los registros tecnológicos nos proporcionan la posibilidad de registrar un hecho, conversación o acontecimiento. En nuestro caso se ha utilizado la grabadora en formato de audio para la realización de las entrevistas, siempre que el participante se ha mostrado cómodo en su uso (como alternativa se han utilizado notas tomadas por el entrevistador). Dichas grabaciones nos ha facilitado la posterior transcripción de los datos para su análisis cualitativo.

La grabadora de audio es uno de los instrumentos más adecuados para registrar las entrevistas en profundidad. Registra exactamente las palabras literales del informante, por lo que la posterior transcripción puede ser perfecta, y al ser un instrumento que simplemente registra la voz y no la imagen del entrevistado, la intimidación a la hora de contestar a preguntas es menor.

7. Procedimiento

7.1. Cronograma

Hacíamos mención en apartados anteriores el carácter emergente de nuestra investigación, característica que ha estado presente durante la planificación y puesta en marcha del trabajo de campo. Asimismo, recordamos que el investigador debe tener en cuenta continuamente los procesos de reflexividad, y la evaluación constante de la pertinencia de los distintos pasos y procesos llevados a cabo. La flexibilidad y emergencia en el desarrollo de este tipo de diseño investigador, va a ser la que nos permita adecuarnos a las múltiples realidades y contextos en el transcurso de la investigación.

Pero dicha emergencia y carácter flexible de la investigación no implica que el investigador vaya realizando el trabajo sin ningún tipo de orden o coherencia. Por ello, en este apartado mostramos el cronograma, donde se puede observar la temporalización y planificación⁵ de todo el proceso, desde la elección del tema a investigar, pasando por la primera reunión con la tutora, la revisión bibliográfica, constante a lo largo de todo el proceso, la toma de contacto con el caso a investigar, el trabajo de campo y la redacción de la memoria final.

Como se visualiza en el cronograma, el mes de julio no aparece, se ha omitido ya que durante ese mes no hubo ninguna actividad relacionada con la investigación debido a un viaje que tuvo que realizar la investigadora al extranjero.

⁵ Aunque las fases se conocían de antemano, la temporalización de éstas ha sido emergente, dependiendo del tiempo con el que se contaba y las necesidades de los propios protagonistas del caso a estudiar.

CRONOGRAMA 2013 - 2014																																									
		NOV. 13				DIC. 13				ENE. 14				FEB. 14				MAR. 14				ABR. 14				MAY. 14				JUN. 14				AGO. 14				SEPT. 14			
		SEMANAS																																							
I: Primeras reflexiones	Reflexión tema a investigar																																								
	Elección de tutor/ a																																								
	Revisión bibliográfica																																								
	Elección diseño																																								
	Asesoría																																								
II: Selección caso	Selección del caso																																								
	Reuniones previas																																								
	Plan de acción																																								
	Acceso al campo																																								
III: Trabajo de campo	Permanencia																																								
	Salida																																								
	Elaboración del informe																																								
	Restitución al campo																																								
IV: Fase final	Interpretación datos																																								
	Discusión																																								
	Redacción TFM																																								
	Difusión																																								

Tabla 3: Cronograma 2013/2014.

7.2. Trabajo de campo:

En este apartado pretendemos describir todo el trabajo de campo realizado, coincidente, como hemos mencionado anteriormente, con la fase interpretativa del diseño etnográfico elegido. Detallaremos el proceso desde la planificación y acceso al campo, la introducción en la comunidad a estudiar, el rol adquirido por el investigador como miembro de la propia realidad, compartiendo con los nativos sus costumbres, para tratar de comprender la realidad inter-subjetiva creada por sus protagonistas.

a. Acceso al campo:

Uno de los momentos críticos del proceso de investigación es la negociación del acceso al campo; de su éxito dependerá la pertinencia de la información que se obtenga (Sabirón 2006). Dicha negociación no parece a priori muy compensada, ya que para los investigados supone una dedicación extra de su tiempo, cierta intromisión en su hábitat natural y actividades extras, a cambio, el investigador aportará su colaboración en “pro de la Ciencia Social y el progreso en el conocimiento científico” (Sabirón, 2006:266).

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1994), los investigadores entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes, y han de comportarse de tal modo que lleguen a ser una parte no intrusiva de la escena, un miembro más del grupo. Para ello, es fundamental que la negociación de la que hablábamos vaya acompañada de la honradez y ética por parte del investigador, acuerdo de intereses, compromisos, usos y condiciones del proceso.

Sabirón (2006) apunta que es bastante habitual que el investigador e investigados se conozcan previamente, incluso que el “caso” sea seleccionado porque el investigador tiene allí amigos, compañeros o conocidos. Precisamente este es el caso de la investigación que nos ocupa: el acceso al campo se inició de la mano de dos de los protagonistas del proyecto, Ch. y Bl. personas que ya conocía⁶ anteriormente, quienes se convirtieron en el enlace con el resto de familias, transmitiendo en un primer momento nuestro interés por establecer una relación con su proyecto. Dichas personas pasaron a poseer el rol de “porteros” o “facilitadores”, aunque la negociación para llevar a cabo la investigación se desarrolló en asamblea, junto con todos los miembros del proyecto, y fueron ellos, en

⁶ Me parece importante aclarar que para la mejor lectura de este trabajo, durante este apartado la redacción y descripción del proceso se realizará en primera persona al considerarlo más oportuno puesto que son datos que emanan del propio diario del investigador y de la historia de acontecimientos vividos.

consenso, quienes aceptaron nuestra entrada, facilitándonos el rol de “acompañante” durante cuatro meses consecutivos.

A finales de noviembre de 2013 los informantes porteros me propusieron la participación en una de sus asambleas, a la cual acudí para plantearles el interés en su proyecto y la posible investigación. Lo que muestro a continuación es un fragmento del Diario de Campo con algunas anotaciones de dicha asamblea:

Después de haber intercambiado varios correos con dos de los miembros del proyecto, uno de ellos Ch, quien ha adquirido el rol de “acompañante”, me propone ir a una de sus asambleas para plantear la propuesta de investigación. Llego a la asamblea cuando ya ha dado comienzo y observo (todavía como mera espectadora) que se está tratando un tema delicado por los comentarios y expresiones que transmiten los protagonistas. Este hecho me hace sentir un poco incómoda ya que se trata de un problema propio del proyecto que les ocasiona cierto malestar. Después de unos minutos, dan por finalizado dicho tema, y Ch, que es quien modera la asamblea, da paso a mi intervención, proponiendo que explique la razón por la que me han invitado. Algo nerviosa le pregunto a Ch, que qué era exactamente lo que él les había contado a sus compañeros/as. Me explica que les transmitió la información que yo le planteaba en uno de los mails previos, sobre la colaboración de un proyecto protagonista de educación alternativa y el requerimiento por su parte de un tema más concreto a barajar por sus miembros como inquietud o interés desde un proyecto joven y comprometido como este. Los protagonistas me escuchan de forma interesada. Les explico mi trayectoria desde el momento que decidí aventurarme con la Investigación, y que he ido reorientando el tema y las razones. Mis inquietudes en cuanto al área a investigar, y el objetivo emergente de la misma. Les comento de manera muy breve mi posicionamiento acerca de las metodologías y del interés por comprender los fenómenos a investigar. Les cuento el proceso de búsqueda de director/a, y la propuesta por su parte de concretar un tema desde “dentro” debido a la metodología y el paradigma de Investigación que en este caso se llevaría a cabo. Asimismo les planteo lo necesario e importe que para una investigación como esta tiene su proyecto y las personas que en él participan, y que estoy abierta a cualquier propuesta o sugerencia.

Después de la explicación, algunos de los miembros muestran su interés, y comienzan a reflexionar y verbalizar posibles temas que les van surgiendo. Algunos de los miembros me plantean la posibilidad de acudir de forma más continua al local para compartir con ellos tiempos y experiencias, lo que les planteo que para mi podría ser genial porque desde dentro y participando es la mejor manera de investigar (desde mi punto de vista). Quedamos en dejar esa semana más de margen para la reflexión, y continuar en contacto a partir de entonces. (Diario de campo, 29/11/13).

b. Permanencia en el campo:

Después de esa primera asamblea, pasaron dos meses hasta que comencé a acudir a la escuela de manera periódica, a realizar lo que se denomina el *trabajo de campo* como tal. Desde febrero hasta junio del 2014 asistí semanalmente al campo, los miércoles de 10:30 a 13:30 (con alguna excepción) donde llevaba a cabo la observación participante, ejerciendo el rol de acompañante junto con Ch. Durante estos meses se fueron desarrollando las entrevistas, cuatro en total, como mencionábamos capítulos atrás, la participación en encuentros y asambleas, y también me fueron proporcionados los documentos internos de la escuela.

Como se puede observar en el cronograma, durante los casi cinco meses de trabajo de campo se llevaron a cabo las observaciones, la participación en asambleas internas de la escuela y en diversos encuentros, como el II Encuentro de acompañantes de Aragón, y el I Encuentro de proyectos de Educación Libre de Aragón. Además, se planificaron y desarrollaron las entrevistas en profundidad, a través de las cuales tuve la oportunidad de visitar los hogares de los informantes, lo que me dio información adicional.

Cabe mencionar que durante las dos primeras semanas, las notas que se registraron en el diario del investigador, así como la primera entrevista en profundidad a realizada a uno de nuestras facilitadoras, fueron utilizadas para llevar a cabo el primer muestreo teórico. Como comentábamos en apartados anteriores, la finalidad del muestreo teórico es determinar las unidades de análisis del estudio a partir de las primeras observaciones, grupos de discusión y entrevistas de los informantes clave.

Durante los meses de participación en el proyecto, fui llevando a cabo el proceso de transcripción, análisis e interpretación de datos, a través de la reflexividad y la constante evaluación de los procesos que iban aconteciendo.

c. Salida

La salida coincidió con el final de curso en “La Escuelita”, por lo que no fue un momento forzado ni incómodo. Quedó pendiente para septiembre la restitución al campo.

d. Elaboración del informe

“El informe etnográfico permite devolver a los actores en cuantas ocasiones sean necesarias la descripción e interpretación que de la información obtenida en el trabajo de campo y posteriormente analizada, haya realizado el investigador” (Sabirón, 2006: 282). El informe fue realizado durante los meses de junio, julio y agosto, tras finalizar el análisis de datos. Puede consultarse en los datos anexos de este trabajo.

f. Restitución al campo

La restitución de los resultados obtenidos a los protagonistas de la investigación, que corrobora la credibilidad de los datos interpretados, es la prueba determinante de la pertinencia y calidad de la investigación desarrollada. Tanto en esta fase como en la elaboración del informe, cobra más sentido, si cabe, la ética del investigador. Siguiendo a Sabirón (2006), se trata de unos mínimos profesionales de todo investigador, relacionados con el respeto en las relaciones con el propio caso investigado y los nativos con los que nos hemos estado relacionando.

En nuestro caso, la restitución se ha realizado con dos de los informantes clave, los porteros, y ha quedado pendiente llevarla a cabo con el resto de informantes y protagonistas, no habiendo sido posible realizarlo antes por tema de tiempos, ya que el inicio de curso en “La Escuelita” comienza el 15 de Septiembre de 2014, momento casi coincidente con la entrega del presente trabajo.

8. Análisis de datos

El análisis de datos se ha llevado a cabo bajo la “Teoría Fundamentada en los hechos”, o “Grounded Theory”. Este referente teórico legitima la generación de conocimiento teórico en la investigación etnográfica. (Sabirón, 2006:384).

Bajo el *método comparativo constante*, se plantean unas fases que son las que seguimos en nuestro estudio (Arraiz, 2013):

1. Intento inicial de desarrollar categorías intuitivas emergentes de los datos, identificando temas y desarrollando conceptos: las pre-categorías.
2. Saturación de las categorías: a través de la codificación, se crean categorías agrupando las pre-categorías iniciales. Se definen para su posterior revisión y ajuste.
3. Desarrollo de las categorías para que puedan tener una aplicación fuera del contexto objeto de estudio. Se elaboran informes, y se presentan los resultados..

9. Los criterios de cientificidad

A través del criterio de *credibilidad*, mantendremos el rigor científico, garantiremos la cientificidad de la investigación. Sabirón define la credibilidad como “el grado de confianza en el valor de verdad de los datos” (2006:408). Para garantizar la credibilidad en nuestro estudio, hemos llevado a cabo, además de la triangulación y reflexividad de las que hablaremos más adelante, las siguientes técnicas, propuestas por dicho autor:

- *Presencia continuada en el campo*. En nuestro estudio de caso, la presencia del investigador se ha prolongado durante ocho meses, a través de un contacto continuo con alguno de sus protagonistas.
- *Observación persistente*. Durante la presencia en el escenario, se realizaron observaciones participantes que fueron permitiendo detectar y comprender las prácticas que se desarrollaban en el mismo.

9.1. Triangulación

La *triangulación* garantiza el control necesario que avala la calidad del trabajo realizado. Se entiende como la combinación de distintos métodos y fuentes de datos (Martínez, 2006). Se trata de contrastar los datos cualitativos obtenidos de diversas formas y desde distintas perspectivas. Denzin (1978, citado por Cook y Reichardt, 2005), establece cuatro formas de utilizar los procedimientos de triangulación: entre datos, recogidos y analizados en diferentes tiempos, espacios y personas; entre investigadores, cuando interviene más de un investigador en el proceso; entre teorías, cuando se tienen en cuenta varias perspectivas o paradigmas teóricos; y entre metodologías y técnicas, cuando se contrastan varias técnicas utilizadas bajo el mismo método, o incluso comparando varios de éstos.

En nuestro estudio, hemos utilizado la triangulación con las teorías, ya que realizaremos un contraste de los resultados con las teorías de referencia; la triangulación a través de los datos obtenidos por distintas técnicas, todas ellas bajo el método elegido, como son las entrevistas, análisis de documentos internos, y la observación participante; la triangulación de datos, relacionando categorías; y la triangulación con terceras personas, en nuestro caso a través de la revisión de los directores de la investigación.

Pero sin duda, el proceso de triangulación más coherente con nuestro diseño, que mejores pistas nos va a dar, que va a determinar la pertinencia y calidad de la investigación desarrollada, será el relacionado con el momento de restitución al campo. Como comentábamos en apartados anteriores, la restitución de los resultados obtenidos a los protagonistas de la investigación, garantizará la credibilidad de los datos interpretados.

9.2. Reflexividad

La *reflexividad* del investigador juega un papel esencial en este tipo de estudios. Como investigadores hemos de ser conscientes de los efectos que puede provocar nuestra presencia en el campo, por lo que el proceso reflexivo constante debe darse en todas las fases de la investigación.

Siguiendo a Coulon (1988), la *reflexividad* no debe confundirse con la reflexión. La reflexividad designa las prácticas que describen y constituyen a la vez un cuadro social. Se trata del sentido, orden y racionalidad que construimos cada vez que hacemos algo. “La reflexividad designa la equivalencia entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión” (Coulon, 1988:44).

La *reflexividad* supone una ruptura de los ideales clásicos del investigador; privilegia el hacer sobre el ser, los resultados sobre los procesos. Va vinculada al rol del investigador etnográfico, ya que, como persona, tiene juicios y prejuicios y ha de cuestionarse permanentemente cómo proyecta en el proceso de investigación la subjetividad que le acompaña (Arraiz, 2013). Es por esto que la reflexividad aporta un “plus” al conocimiento constructivo de la realidad.

Esta *reflexividad* se materializa, en nuestro estudio colaborativo y emancipatorio, con la relación constante entre la experiencia personal del investigador y los presupuestos de partida; con el feedback de los participantes, y a través del diario del investigador.

RESULTADOS

10. Resultados

En este capítulo se presenta el proceso de análisis de datos y elaboración de resultados. Una vez recogidos los datos, se aplican las fases del método comparativo constante, a través del tratamiento de datos cualitativos con *Microsoft Office Word 2003*. Se muestra el análisis de pre-categorías, categorías emergentes, y relaciones entre ellas, a partir de los núcleos de interés iniciales.

Como producto del análisis de datos, presentamos también el “informe” del estudio relativo al caso que en esta investigación nos ocupa: *La realidad de “La Escuelita” desde mis Ojos*⁷. En el informe pretendemos plasmar la información más relevante relacionada con los datos recogidos en la fase interpretativa, focalizando los interrogantes y planteamientos que compartimos al inicio del trabajo. La estructura del informe puede permitir al lector conocer el contexto⁸ donde se ha desarrollado el estudio, y comprender las prácticas educativas que tienen lugar en el mismo.

10.1. Pre-categorías

A partir de nuestros núcleos de interés, y teniendo en cuenta el muestreo teórico, fueron emergiendo las primeras categorías de los datos que íbamos obteniendo, tanto de las notas de campo, como de las entrevistas y análisis de documentos.

⁷ El texto completo puede leerse en el capítulo de Anexos.

⁸ Un plano de “La Escuelita” puede encontrarse también en el capítulo de Anexos.

Dinámicas comunicativas, relacionales, estructurales	
PRE- CATEGORÍAS	
Participación libre y respeto.	Diálogo
Aprendizaje vivencial de la lect-escritura, respetando sus ritmos.	Verbalizaciones “agresivas” aprendidas en otros espacios
Resolución de conflictos basada en el diálogo, las palabras, el respeto y la mediación.	Explicación del uso de las cosas, en positivo.
Explicación real de las razones por las que un adulto no puede hacer lo que el peque quiere, y dando alternativas.	Siempre hay algún adulto acompañando la frustración de los peques; todo se entiende.
Respeto a la emergencia de conversaciones entre los peques.	Se normaliza el tema de la lactancia, y para los peques es muy importante también.
Conversaciones entre adultos sobre su compromiso con el proyecto.	Inseguridades
Expresión de necesidades por parte de los peques.	Es importante explicar a los peques lo que ocurre, en este casi que yo me ire antes.
Diálogos positivos.	Asertividad
Expresión de emociones entre los peques.	Importancia de que los mayores también expongan sus necesidades y los peques también las respeten.
Expresión de emociones	No se obliga a dar besos, no se les insiste a que lo hagan por presión social, solo si quieren y por amor.
Forma de dirigirse de un papá hacia su hija	Verbalización de necesidades.
Conversación adultos Andre Stern	Previsión de antemano de los lugares a los que van.
Conversaciones infantiles, expresan sus emociones, se ayudan.	Aprovechamiento de lo que haya en el entorno para aprender.
Expresión de las emociones y necesidades de los peques constantemente.	Explicaciones hacia los peques con mucho respeto; diálogo.
Conversación con adultos: educar sin amenazas	Lenguaje con propiedad, no banal; términos adecuados.
Conversación con adultos: tribu.	Conversaciones de los adultos: alimentación sana.
Conversación con adultos: estado niños y niñas.	Conversaciones de los adultos: pañal.
Conversación con adultos: curiosidad.	Conversación de los adultos: propuestas proyecto.
Importancia de trasladar las conversaciones de los adultos a los peques.	Se dirigen hacia mí de forma cada vez más natural.
Propuesta de elección para realizar el círculo: promueve la participación activa.	Bilingüismo en algunas familias, se permite y enriquece.
Negociaciones	Se explica muy bien a los niños que hacer si no esta la mama.
Reflejo en las conversaciones de los peques de sus vivencias.	Propuesta de excursión, con ilusión.
Importancia de los peques para cuidar a los seres vivos.	Frases como: ¿qué necesitas?
Explicaciones y deducciones de los peques: ayuda.	Conversaciones sobre mí por parte de los peques, me nombran.
Conversación adultos: conciencia social.	Conversación adultos: alimentación sana.
Alternativas, creatividad.	En las conversaciones aparecen seres importantes.
“No me gusta...” dicho por los peques.	Explicación de uso común de los objetos públicos.
Se trasladan comentarios que las mamas les hacen a los peques, de peque a peque: modelo.	Aprendizaje vivencial de “matemáticas”.
Explicación verbal sobre la actividad, cuidado.	

Tabla 4: Pre-categorías, núcleo de interés: *Dinámicas comunicativas, relacionales, estructurales.*

La cotidianidad, el día a día, las rutinas	
PRE- CATEGORÍAS	
No hay etiquetas, la diversidad enriquece	Cambios de juegos emergentes y de forma espontánea entre los peques sin imponer
Respeto de todos los ritmos de aprendizaje	Necesidad de la presencia de los adultos.
Diferencias respecto a la sociedad dominante	Constantemente las dinámicas se van creando en función de las necesidades de los peques.
Resolución de conflictos	Sensación de acompañar sin tanto adulto.
Consenso entre adultos para intervenir con peques, todos a una	Normas: espacios para comer. No se obliga a comer, come quien tiene hambre.
Creación de documentos en asamblea, en consenso	Hoy es miércoles, hay actividad.
Importancia de que los adultos puedan intervenir y conocer	Emergencia, improvisación y flexibilidad.
Los adultos son modelo	Importancia constante a que no se hagan daño ni a ellos mismos ni a los demás.
Objetivos de cara al desarrollo de los peques: autoconocimiento, emancipación	Imposición de normas ante el riesgo de hacerse daño.
Objetivo grande: transformación social.	Reorientación de actividades según el estado de los peques; cierre con significado.
Saben lo que no quieren, lo que quieren surge en función de necesidades.	Se da opción a que cada peque esté con quien quiera en el círculo.
Acompañamiento a los procesos personales, a las necesidades	Celebración de cumpleaños en el espacio.
Necesidades de peques y de adultos	Rutina de inicio: círculo
Adecuar el espacio a las necesidades	Juego nuevo de psicomotricidad. Importancia de que tiren, empujen... en un lugar adecuado.
Grupo vivo y dinámico	Los días que se quedan a comer, alguna mama prepara la comida. Comunidad.
Priorizar el cuidado del grupo, que todos estén bien	Actividad de miércoles: salida a distintos espacios naturales.
Problemática legal no resuelta	Vivir el cuerpo con naturalidad.
Rutina de inicio: círculo	Uso del pañal: de forma natural y cuando ellos se sientan seguros.
En “La Escuelita” se propone, no se impone.	Día sin conflictos: aire libre?
Enseñanza de la importancia del consenso y respeto de necesidades.	Importancia del círculo de cierre.
Rutina diaria: después del círculo empieza el juego libre.	Actividad de miércoles: salida, espacio natural.
Preparación de espacios adecuados.	Poco a poco van dejando a los peques solos.
Promueve la creatividad.	Libertad de experimentar de forma segura.
Espacios y adultos atentos a las necesidades de los peques.	La ayuda directa se presta cuando lo piden.
Propuesta libre de actividad del día	Creatividad.
Verbalización y diálogo constante	Aprendizaje “matemáticas”
Necesidades y procesos diferentes de cada peque.	Atención a las necesidades personales.
Libertad y confianza en su autonomía.	Resolución de conflictos.
Actividad natural improvisada.	A “La Escuelita” es mejor entrar sin zapatos, solo con calcetines.
Almuerzo comunitario.	Lactancia en “La Escuelita” .
Aprendizaje sobre elección y consecuencias de las elecciones; dar opciones.	Temas importantes para reflexionar entre acompañantes
Aprendizaje de valores: cuentos y modelos.	Libertad acompañada.
Los miércoles son días de salida o actividad estructurada	Confianza
Respeto de las conversaciones de los peques	Una de las normas: juguetes.
Libertad para experimentar sin proyectar miedos	Creatividad
Libertad de movimientos y acompañamiento por parte de los adultos- seguridad.	Seguridad a la hora de experimentar de forma libre
Disposición de los espacios dinámica para las necesidades.	Flexibilidad en cuanto a las decisiones.
En ocasiones hay exceso de adultos en el espacio	Rutina diaria de cierre: círculo

Tabla 5: Pre-categorías, núcleo de interés: *La cotidianidad, el día a día, las rutinas.*

Des-aprendizaje para el Aprendizaje	
PRE- CATEGORÍAS	
Necesidad de auto - definirse.	Replanteamiento de las vivencias, educación e infancia de los adultos
Como son niños se mueven, corren, saltan...	Respeto y escucha entre adultos fundamental para crear modelo
Creencias sociales, ir a “contracorriente”.	Escucha activa
Aprendizaje autónomo	Educación emocional a todos los niveles
Aprendizaje basado en el autonocimiento.	Proyección de miedos, dificultades, conflictos internos de adultos a peques, necesidad de trabajarlos primero los adultos
Esfuerzo psicológico y físico dado que se crea un sistema educativo a medida, según sus necesidades, cambiante.	Desaprendizaje en cuanto a los miedos de los adultos
Reflexiones constantes, dudas.	Desaprendizaje: miedos.
Movimiento interior, motivación	Desaprendizaje presión social.
Vivencia familiar	Coincidencia entre proyectos: resolución de conflictos, lenguaje, alimentación, futuro...
Prioridad necesidades del hijo	Lo de siempre no lo quieren...
Aprendizaje personal y de pareja	Importancia de las emociones
Aprendizaje personal más fuerte que el pedagógico.	Las funciones de los adultos se crean de manera natural.
Inversión en la ed. Hijos	Resolución de conflictos basada en el dialogo, en el aprendizaje y la normalización de los mismos.
Relación con tendencias políticas, sociales, educativas...	Dar la posibilidad a los niños de que sean ellos quienes resuelvan el conflicto
Autorregulación, trabajo interno.	Modelado: los adultos somos ejemplo en la resolución de conflictos
Consenso y sus dificultades	Abordar los conflictos de manera sana
Aprendizaje a tomar decisiones por consenso	Se evita ante todo cualquier daño.
Oportunidad de crecimiento personal (adultos)	Para el grupo es muy importante respetar la integridad del niño, intentar no tocarlo ni cogerlo cuando esté en conflicto.
Relaciones horizontales entre peques y adultos, sin imposiciones	Tratar de hablar en positivo.
Desaprendizaje	Se acompaña la frustración de los niños.
	Se ayuda a canalizar la agresividad.

Tabla 6: Pre-categorías, núcleo de interés: *Des-aprendizaje para el Aprendizaje.*

10. 2. Categorías

A modo ilustrativo mostramos en la siguiente tabla el proceso de categorización (en anexos se refleja el proceso completo de elaboración de todas las categorías). Cabe mencionar que los colores pertenecen a los diferentes núcleos de interés.

A continuación, reflejamos en una única tabla, el resultado de las categorías emergentes, y su correspondiente definición.

PROCESO DE CATEGORIZACIÓN: 2ª FASE	
CATEGORÍA	DEFINICIÓN
RESPECTO	Entendido como la base para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una sociedad. Es la consideración que una persona se debe a sí misma y a todos sus semejantes, al medio ambiente, a los seres vivos y a la naturaleza.
PRE-CATEGORÍAS CORRESPONDIENTES A LA CATEGORÍA: RESPETO	
<p>Respeto de todos los ritmos de aprendizaje “Se respetan todos los ritmos de aprendizaje y nadie va por debajo de nadie”.</p> <p>En “La Escuelita” se propone, no se impone. “Nada más llegar, N. me pide que juegue con ella al pilla-pilla, le proponemos esperar un poco y jugar después de realizar el círculo”.</p> <p>Enseñanza de la importancia del consenso y respeto de necesidades. “Se comienza a trabajar poco a poco la importancia del consenso y el respeto a las necesidades. Si N. no quiere contar nada en ese momento se le respeta, no se le impone ni siquiera se le insiste. Propuesta libre de actividad del día”.</p> <p>Respeto de las conversaciones de los peques. “Tanto el acompañante como las otras dos mamás se mantienen al margen respetando las conversaciones de los niños”.</p> <p>Necesidad de la presencia de los adultos. “No. es una niña nueva de “La Escuelita” que ha empezado a acudir esta semana. Tiene 1 año y 11 meses y todavía necesita de la presencia de su mamá, por lo que también viene ella”.</p> <p>Vivir el cuerpo con naturalidad. “Los niños/as corren desnudos por la zona, de manera natural. Nadie se escandaliza”.</p> <p>Uso del pañal de forma natural y cuando ellos se sientan seguros, respetando sus tiempos. “El tema del pañal me parece interesante ya que lo plantean como un momento muy importante en el desarrollo de los niños/as, y que ellos mismos tienen que estar preparados, que cada uno tiene su proceso al igual que el resto de aspectos del desarrollo”.</p> <p>Participación libre y respeto. “Siempre la participación es libre, el requisito es mantenerse en el Círculo hasta que se de por finalizado”.</p> <p>Aprendizaje vivencial de la lect-escritura, respetando sus ritmos. “P. se muestra muy entusiasmado, así que Ch le proporciona la cesta, y éste coge una letra. Es necesario que la persona que habla tenga la letra en la mano”.</p> <p>Respeto a la hora de dirigirse un papá hacia su hija. “La manera de dirigirse de Da. hacia su hija es muy tranquila y respetuosa, se agacha para estar a su mismo nivel y le dedica, con cariño las palabras, dándole mucha importancia a su contenido y asegurándose de que su hija va a estar bien”.</p> <p>Conversación con adultos: educar sin amenazas. “Durante un rato converso con C. sobre el libro de Sumerhill en el que se trata el tema de educar sin amenazas, gritos ni castigos”.</p> <p>Importancia de trasladar las conversaciones de los adultos a los peques. “I le explica a los peques lo que estamos hablando “estamos hablando de que todos habéis traído vuestros juguetes y que si queréis podemos sacarlos para compartir”.</p> <p>Es importante explicar a los peques lo que ocurre, en este caso que yo me iré antes. “Hacemos el círculo cantando la canción de “La Escuelita” y a continuación Ch. explica que hoy yo sólo podré estar un ratito porque tendré que marcharme antes que otros días”.</p> <p>Importancia de que los mayores también expongan sus necesidades y los peques también las respeten. “Se me crea un pequeño conflicto interno en este momento, ¿qué hacer?, creo que es importante que sepan mis necesidades también, así como nosotros escuchamos las suyas. Por ello les termino explicando qué es lo que yo quiero hacer en la casita”.</p> <p>No se obliga a dar besos, no se les insiste a que lo hagan por presión social, solo si quieren y por amor. “El tema de los besos en este tipo de educación también es algo a resaltar. No hay una presión social para que los niños/as tengan que dar besos al saludar o al despedir a la gente, ya que entienden que es algo que ellos pueden hacer si quieren, pero no por sentirse obligados socialmente”.</p> <p>Explicaciones hacia los peques con mucho respeto; diálogo. “Ch, que escucha la conversación le explica “yo conozco unas charcas en el parque, lo la piscina del Salduba que ahora está cerrada... pero no conozco más piscinas por aquí... si queréis un día proponemos en “La Escuelita” y nos vamos todos a nadar a la piscina”.</p> <p>Conversaciones de los adultos: pañal. “También tratan el tema del pañal, hasta cuando usarlo y por qué”.</p> <p>Importancia de los peques para cuidar a los seres vivos. “P. y L. se encuentran un insecto en el suelo (tipo mariquita pero alargado). Está boca arriba, y no se puede mover. P. me llama y me dice “hay que ayudarlo”.</p> <p>Explicación de uso común de los objetos públicos. “...un columpio queda libre otra persona lo puede coger”.</p> <p>Como son niños se mueven, corren, saltan... “Es verdad que son niños que se mueven, juegan, corren, saltan...no se suelen quedar quietos calladitos sin moverse “portándose bien” como dirían algunos, incluso escuchamos esos comentarios “jo, como se portan estos niños...”. Pero son niños, y forma parte de su desarrollo y sus necesidades vitales”.</p> <p>Relaciones horizontales entre peques y adultos, sin imposiciones. “...no se trata de algo jerárquico “yo el adulto, te enseño,” sino que es en doble sentido, es más... como se dice... horizontal. Si, algo más horizontal, y todos estamos aprendiendo de ellos, y desaprendiendo, nosotros los adultos estamos sobretodo desaprendiendo, esa es la palabra”.</p>	

* El color verde pertenece al núcleo de interés: *dinámicas comunicativas, relacionales y estructurales*; el color azul a la *cotidianidad, el día a día, las rutinas*; y el color rojo a *des-aprendizaje para el aprendizaje*.

Tabla 7: Proceso de categorización. Categoría emergente: respeto.

NUEVAS CATEGORÍAS EMERGENTES	
CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
DIVERSIDAD	Dado que todas las personas tenemos necesidades individuales y distintas capacidades, las diferencias personales e individuales enriquecen al grupo y el propio proceso de aprendizaje.
RESPECTO	Entendido como la base para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una sociedad. Es la consideración que una persona se debe a sí misma y a todos sus semejantes, al medio ambiente, a los seres vivos y a la naturaleza
ALTERNATIVA DE CAMBIO	Entendida como una alternativa educativa al Sistema Educativo que conocemos, política y socialmente impuesto, que puede dar lugar a un futuro cambio social.
CONFLICTOS	Como se viven y se resuelven los conflictos
TOMA DE DECISIONES, CONSENSO	Dado que la manera de organizarse es a través de la asamblea, las decisiones son tomadas en consenso, es decir, a través del acuerdo de todos los participantes, de forma horizontal.
ROL DEL ADULTO	Entendido como el papel que juega el adulto tanto a nivel de proyecto como a nivel de relaciones, tanto con sus iguales como los niños y niñas.
ACOMPañAMIENTO, ATENCIÓN A NECESIDADES INDIVIDUALES:	El acompañamiento se entiende como la relación que toma el adulto con los peques durante su aprendizaje. Nos alejamos del término “enseñar” o “educar” ya que “acompañar” es algo más horizontal, menos jerárquico, donde el papel protagonista del aprendizaje lo lleva a cabo el propio niño/niña según sus intereses, necesidades, y el adulto que acompaña, le ayuda a desarrollar dichos intereses de forma segura.
ADECUACIÓN ESPACIOS	Los espacios deben adecuarse a las necesidades de los protagonistas, y es importante reconvertirlos siempre que sea necesario.
CREATIVIDAD	Entendida como la capacidad que desarrollan los protagonistas para crear.
DIÁLOGO	Entendido como la manera de comunicarse en la cual, a través de la conversación se trata de llegar a un acuerdo.
LIBERTAD-AUTONOMÍA	Entendiendo la libertad como la capacidad para actuar según su propia voluntad, de forma autónoma a lo largo de su vida, relacionándolo con el concepto de emancipación.
COMUNIDAD	Entendiéndolo como un grupo social del que todos forman parte por igual y tienen intereses que se centran en la misma línea.
VALORES	Entendidos como los principios que orientan el comportamiento de los protagonistas del proyecto y son coherentes con sus metas y propósitos.
NORMAS/LÍMITES	Entendidos como los límites que cobran sentido cuando se tiene clara la relación del niño y el entorno adecuado para el. Para que dicho entorno sea seguro, sin exigencias ni riesgos, son requeridos dichos límites.
EDUCACIÓN EMOCIONAL	Habilidades para conocer y gestionar las emociones.
EMERGENCIA	Dar la posibilidad de que surjan, de manera natural, determinados comportamientos, conductas, emociones, a partir de las propias vivencias y emociones de los protagonistas, y de las relaciones entre ellos.
ALIMENTACIÓN	Entendida como el interés común por un tipo de alimentación determinada, ya que existe una forma de ver la alimentación muy relacionada con la salud y el desarrollo.
LECTO-ESCRITURA	Manera en la que se aborda el tema del aprendizaje lecto-escritor en el proyecto.
COMPROMISO, CONCIENCIA SOCIAL	Dado que hablamos de un proyecto educativo, estos términos hacen referencia al fuerte compromiso que el grupo tiene por el proyecto, que va muy relacionado con su ideología y su interés y responsabilidad con un cambio social.
ASERTIVIDAD	Modo de comunicarse ni agresiva ni pasiva, en la cual se exponen las ideas, necesidades y derechos con respeto y de forma pacífica.
INVESTIGADORA	Referente al papel de la investigadora durante el trabajo de campo.
AUTOCONOCIMIENTO Y TRABAJO PERSONAL	Capacidad y habilidades para conocerse uno mismo en su totalidad, teniendo en cuenta su historia y sus vivencias, sus conflictos personales y carencias, para desaprender y aprender. Supone un fuerte trabajo personal cuya decisión forma parte de la propia persona interesada.
RUTINAS	Entendidas como tareas diarias que se convierten en hábitos, y generan cierta seguridad y estabilidad en los protagonistas del proyecto.

Tabla 8: Nuevas categorías emergentes.

Nos parece interesante comentar, que además de estas categorías obtenidas a partir de las pre-categorías iniciales, hemos localizado otras categorías nuevas, a partir de ciertos datos que habían “sobrado” durante la primera pre-categorización. Dichas categorías, están relacionadas con las dificultades, miedos, contradicciones, o trayectorias personales previas, y las mostramos a continuación:

OTRAS CATEGORÍAS	
CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
TRAYECTORIAS PERSONALES PREVIAS	Entendida como la relevancia que existe en las historias y vivencias personales de cara a la elección de otro estilo de vida.
DIFICULTADES	Obstáculos personales, sociales, del entorno, materiales... que complican la evolución del proyecto, pero que a la vez enseñan y dan pistas para mejorar. Su aparición se entiende como algo normal en el desarrollo de un proyecto entre personas.
CONTRADICCIONES	Entendidas como las oposiciones entre dos ideas; incoherencias.
MIEDOS	Entendidos como el temor a un peligro, a que algo salga mal, algo que no se controla.

Tabla 9: Otras categorías.

10.3. Relaciones entre categorías

Elaboradas las categorías, se analizan las asociaciones temáticas, para obtener los resultados finales, y con ellos poder elaborar el informe final, que se muestra en anexos (Anexo 5). Este informe se utiliza para llevar a cabo la *restitución al campo*, fase final de nuestro trabajo de campo y de la fase interpretativa del diseño.

AGRUPACIÓN DE CATEGORÍAS EN TEMAS	
TEMAS	CATEGORÍAS
PRIORIDADES EDUCATIVAS	Diversidad / Respeto / Resolución de conflictos / Creatividad / Asertividad / Libertad –autonomía / Emociones (Educación emocional)
METODOLOGÍA, DINÁMICAS DEL DÍA A DÍA	Rutinas / Acompañamiento - atención a necesidades / Lecto-escritura / Adecuación de espacios / Normas/límites / Diálogo
RELACIONADO CON LOS ADULTOS	Toma de decisiones-consenso / Autoconocimiento-trabajo personal / Conciencia del rol del adulto / Compromiso-conciencia social / Trayectorias personales previas
OBSTÁCULOS	Miedos / Dificultades / Contradicciones
ALTERNATIVA DE VIDA	Alternativa de cambio / Alimentación / Comunidad / Valores / Emergencia

Tabla 10: Agrupación de categorías: temas.

DISCUSIÓN

11. Discusión y conclusiones

A lo largo de este último capítulo, se refleja el proceso interpretativo sobre los resultados y evaluativo con el estudio. Tratamos de extraer las ideas y aportaciones relevantes de la investigación a modo de síntesis final, como un primer paso para establecer nuevas dudas e interrogantes que nos animen a continuar investigando.

Este momento supone la vertiente final del trabajo, donde, en primer lugar, llevamos a cabo la interpretación de los datos obtenidos. A continuación, en el apartado de conclusiones, se realiza una reflexión final, comentando cada uno de los objetivos propuestos.

Por último, se plantea una evaluación de la investigación, donde se expondrán las fortalezas del estudio, así como las principales limitaciones encontradas a lo largo del proceso. Se analiza la propia utilidad del estudio realizado, y se hace un pequeño balance dando pie a posibles líneas de investigación que se podrían generar a la luz de los datos obtenidos y conclusiones extraídas.

11. 1. Interpretación de resultados

La interpretación de los resultados tras los meses de participación y observación en “La Escuelita” me dirigen hacia una realidad cargada de valores, compromiso, conciencia y coraje hacia una alternativa de cambio social.

A continuación, se analizan las categorías relacionadas, contrastándolas con la teoría de referencia y los presupuestos de partida; se ilustran con ejemplos extraídos de las notas de campo y la información recibida de las entrevistas o análisis de documentos. De esta manera se refleja el proceso de *triangulación*; tanto con la teoría, como a través de los datos obtenidos en las distintas.

a. Prioridades educativas de “La Escuelita”

Las prioridades educativas están relacionadas con el respeto, la creatividad, la libertad, las emociones, la asertividad, la diversidad, el diálogo, y sobretodo el amor y acompañamiento a los procesos vitales, que van tejiendo la red del día a día en la escuela. Dado que todas las personas tenemos necesidades individuales y distintas capacidades, en

“La Escuelita” se entiende la *diversidad* como enriquecimiento, concibiendo que las diferencias personales enriquecen al grupo y al propio proceso de aprendizaje.

“También me gusta de este tipo de educación que dan posibilidades a los niños que les cuesta un poco más, niños que en otros centros estarían “por debajo de la media” aquí no les ponemos etiquetas” (Bl. 10/12/2013)

El *respeto*, entendido como la base para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una comunidad, se convierte en “La Escuelita” en el pilar del proyecto: existe un profundo respeto a todos los ritmos de aprendizaje, a través de propuestas en vez de imposiciones; se vive y enseña la importancia del consenso y las relaciones entre todos/as son horizontales.

Se comienza a trabajar poco a poco la importancia del consenso y el respeto a las necesidades. Si N. no quiere contar nada en ese momento se le respeta, no se le impone ni siquiera se le insiste (Diario de campo, 26/02/2014).

Se respetan las conversaciones, los sentimientos, las emociones y los tiempos, y se vive el cuerpo con naturalidad. También se da importancia a que los adultos, así como los niños/as, puedan exponer sus necesidades y del mismo modo, éstas sean respetadas por todos.

“Es verdad que son niños que se mueven, juegan, corren, saltan...no se suelen quedar quietos calladitos sin moverse “portándose bien” como dirían algunos. Incluso escuchamos esos comentarios “jo, como se portan estos niños...”. Pero son niños, y forma parte de su desarrollo y sus necesidades vitales” (Bl. 10/12/2013)

La *libertad*, capacidad para actuar según la propia voluntad, de forma autónoma y emancipadora, es otro de los pilares de este proyecto. En “La Escuelita” se da la posibilidad de aprender a elegir y con ello vivenciar las consecuencias de las elecciones personales. Para ello se tiende a confiar en las decisiones y autonomía de los niños/as, siempre que ello se desarrolle de forma segura. Libertad acompañada desde la más pura infancia, bajo la cual tanto niños como bebés aprenden a explorar libremente, a experimentar sus propias iniciativas, a expresar sus propias necesidades, a aprender con autonomía, a comprobar la realidad por sí mismos, siempre sin hacer daño y de forma segura.

Me llama la atención la libertad con la que van los niños por la calle. Ellos saben el camino, van los primeros, y aunque hay un paso de peatones, saben que tienen que parar antes de pasar. Me ha sorprendido esa autonomía siendo tan pequeños (Diario de campo, 26/03/2014).

“No les tapas los ojos, ellos aprenden a decidir qué es lo que quieren, qué les interesa” (Bl. 10/12/2013).

Hacen de la escuela un proyecto único y singular: el desarrollo de la *creatividad* y el *aprendizaje emocional*, a través de la libre expresión de emociones; el acompañamiento en su gestión y canalización, ya no solo de peques sino también de adultos; la importancia de la *asertividad*, como el modo de comunicación más genuino en “La Escuelita”, a través del cual se exponen las ideas, necesidades, sentimientos y derechos con respeto y de forma pacífica.

Ch. se queda pensativo y les explica que en ese momento no tiene pelota, que piensen si pueden fabricar algo que pueda hacer de pelota (Diario de campo, 30/04/2014)

También hablan de la importancia de las emociones por parte de los adultos, el proceso de aprendizaje y autoaprendizaje y la necesidad de leer sus emociones para seguir adelante tras conflictos entre ellos (Diario de campo, 16/02/2014)

Los *conflictos* se viven y resuelven de manera sana, desde el diálogo, la capacidad de escucha, de espera, de respeto. Se da la posibilidad a los niños que sean quienes resuelvan los conflictos,; se pone atención en las palabras utilizadas, en la canalización de la agresividad, en evitar cualquier tipo de daño, y en el respeto hacia la integridad del niño. Los conflictos forman parte de la vida, y desde “La Escuelita” se viven como aprendizaje potencial.

“Ante una situación de conflicto esperaremos y daremos opción a los niñ@s para que puedan resolver ellos mismos el conflicto” (Análisis doc. “El conflicto en La Escuelita”)

“Para nosotros es muy importante no coger o tocar al niño cuando esta en un conflicto, no quiere decir que nunca lo hagamos, pero para nosotros es muy importante tratar de no hacerlo” (Ch. 23/12/2013)

En cierto modo, esta información analizada e interpretada nos dará respuesta a dos de nuestras cuestiones de investigación: *¿Cómo se pueden canalizar todos los valores que interesan en estas alternativas? ¿En qué sentido se entiende el respeto en las prácticas comunicativas y relacionales?*

Rousseau (1762/1997), ya hablaba del respeto a los procesos vitales. Como veíamos en el primer capítulo de este trabajo, en su libro *Emilio o sobre la educación*, ya esbozaba que se debe dejar hacer al niño y que deben ser respetadas las etapas de su propio desarrollo. Otros autores del Movimiento de la Escuela Nueva, como Montessori Decroly también mostraban una preocupación respecto al amor y el respeto por la infancia. Como hemos visto, la educación basada en el amor, el respeto y la libertad apunta, tal y como explica Contreras (2004), hacia un nuevo paradigma de la educación diseñado para madurar junto a los niños. Recordamos que dicho autor planteaba la importancia del desarrollo de la libertad y la responsabilidad en un ambiente donde el niño sea respetado y pueda decidir qué hacer y asumir la importancia y consecuencias de dicha decisión. No se trata de “hacer lo que se quiera” sino de asumir lo que se hace y de vivir los conflictos y las alegrías de estas decisiones sin una idea “impuesta” de como hacerlo.

Por otro lado, y relacionado con el desarrollo del respeto a los procesos vitales, Wild (2010) propone algunas ideas para crear una educación a través de la cual la sociedad del futuro pueda respetarse a sí misma, a los demás y al medio natural que les rodea. Refiere una forma de enseñar y aprender basada en el respeto a las necesidades humanas y a los propios ritmos de aprendizaje, en la libertad como emancipación y en el amor, lo que no exime de menospreciar ciertos límites que son necesarios para reconocernos como seres individuales y a su vez a ser conscientes del entorno en el que vivimos y respetarlo. El aprendizaje más eficiente y duradero se da cuando es iniciativa de la propia persona, y la espontaneidad es un instrumento educativo que nos permite relacionarnos y crear vínculos con el entorno de manera sana y natural.

La libertad es esencial para el desarrollo de la responsabilidad personal, por ello veíamos que, otros autores como Ferrière (1930/1972), planteaban que la finalidad de la educación es favorecer la actividad centrada en el niño, la que nace de su voluntad, desde el ejercicio de la libertad, al igual que Freinet, Ferrer i Guardia o Neill. Recordemos que para Neill, tal y como indica Carreño et al. (2002), el significado de libertad estaba relacionado con la no intervención en el desarrollo del niño, sin ejercer presión sobre él, aspecto que se relaciona directamente con las prioridades educativas de “La Escuelita”.

Por su parte, Stern (2013), aseguraba más allá de intentar atraer el interés del niño, el aspecto clave relacionado con el concepto de libertad del que hablamos, es dejarle jugar, dejar que se dedique a sus propios intereses. En cuanto a la idea de diversidad, referente prioritario en la “La Escuelita”, Stern comparte que ésta es un factor clave de crecimiento,

y señala que la socialización va mucho más allá que lo que ocurre en las escuelas oficiales, donde se juntan a los niños de la misma edad en un aula hermética, donde han de compartir un programa único definido por las altas esferas.

b. Metodología, dinámicas del día a día:

El día a día en “La Escuelita” comienza con el “círculo”, dinámica de apertura como hábito diario en la escuela. El “círculo” como *rutina* de inicio y cierre es un momento importante para todos los protagonistas de la escuela, niños y adultos. Es el momento y lugar dedicado a la expresión personal y grupal, tanto de ideas como de emociones, anécdotas, expresiones musicales, corporales, sensoriales o intelectuales. Es un momento personal, de seguridad, de sentimiento en comunidad, de compartir, de sentir, de acompañar.

Una vez finalizado el Círculo, Ch. dice la frase mágica: “y ahora... ¡ya podemos jugar!” (Diario de campo, 26/02/2014)

Me parece muy positivo cerrar la actividad con el círculo aunque estemos en el parque ya que da sensación de seguridad al experimentar todos a la vez el final de la sesión (Diario de campo, 26/02/2014)

Y una vez cerrado el círculo comienza el juego en libertad, teniendo en cuenta que los *espacios* han sido preparados y pensados para cubrir las máximas necesidades en el aprendizaje de los menores. Existen espacios para jugar, para romper, para tirar, para crear, para descansar, para leer, para hablar, para gritar... y cada día surgen nuevas necesidades y los espacios se van adecuando de forma dinámica.

“Para eso necesitamos adecuar el espacio, adecuarnos los adultos a la situación del momento, y eso es complicado, es complicado, pero en ellos estamos” (Ma. 16/05/2014)

Si un niño tiene la necesidad de romper, de tirar, puede hacerlo en el espacio adecuado para ello” (Ch. 23/12/2013)

Pero para que los entornos sean seguros, sin exigencias ni riesgos, son requeridos los *límites*, que cobran sentido cuando se tiene clara la relación del niño y el entorno adecuado para el. Existen espacios para comer, otros para gritar, para hacer ruido, otros para la concentración, y es necesario que sean respetados. Igualmente, ante el riesgo de posibles daños, se asignan ciertos límites que es necesario explicar y que sean comprendidos.

...recuerdan que quien quiera almorzar ha de hacerlo en la zona de comer (Diario de campo, 19/03/2014)

Asimismo se intenta que los peques estén lo mejor dispuestos posible para disfrutar de los espacios libremente (gorras y cremas para el sol, botas para jugar con charcos, ropa de recambio para experimentar con el agua...), aprovechando todo lo que nos ofrece el entorno para aprender. Un día a la semana está dedicado a una actividad más estructurada: una salida, un taller, una dinámica, un paseo o excursión.

Los niños/as quieren bajar conmigo a inspeccionar la zona. Vemos el polen (hay un montón) y les explico por qué está ahí y de donde viene (Diario de campo, 09/04/2014)

El *acompañamiento* en “La Escuelita” es otra de sus bases. “Acompañar” se entiende como la relación que toma el adulto con los peques durante su aprendizaje. Nos alejamos del término “enseñar” o “educar”; ya que “acompañar” tiene un sentido más horizontal, menos jerárquico, donde el papel protagonista del aprendizaje lo lleva a cabo el propio niño según sus intereses, necesidades, iniciativas. El adulto, que acompaña, le apoya en su desarrollo de forma segura, transmitiendo amor y confianza. Requiere de una flexibilidad y reorientación constante.

“...la palabra educar no es tanto, es más acompañar, facilitar... entonces ahí entra la importancia de la figura del acompañante, que el acompañante también al mismo tiempo, recoge las necesidades de todo el grupo, las aportaciones de todos” (Ma. 16/05/ 2014)

Cuando ayudo a los peques es porque ellos me lo piden, y sigo sus instrucciones en dicha ayuda. En ocasiones realizo preguntas como ¿qué necesitas? (Diario de Campo, 09/04/2014)

En “La Escuelita” no solo se acompaña el aprendizaje, también las emociones, frustraciones y conflictos. La escucha activa es necesaria, se requiere una escucha “más allá de las palabras”. Y el *diálogo* que es imprescindible resulta ser la principal herramienta comunicativa que se desarrolla en “La Escuelita”. Se observan diálogos y verbalizaciones constantes, explicaciones de los sucesos ocurridos en el día a día, siempre con cariño y con respeto.

“Cuando se den situaciones frustrantes para los niñ@s intentaremos acompañarles en esa frustración” (Análisis doc. “El conflicto en La Escuelita”)

En un momento hay dos niñas que quieren jugar en la misma “estación”, en una de ellas está jugando ya N. con Ch. La llega y también le apetece. Ch le explica que primero tiene que ponerse a la

fila y esperar a que N acabe. La lo entiende perfectamente y prefiere cambiar de juego a esperar (Diario de campo, 12/03/2014)

El aprendizaje de la *lecto-escritura* o las matemáticas, es vivencial y respetuoso con los ritmos de cada niño. Se parte de que, proporcionando los recursos necesarios, y estimulando las ganas de aprender, los niños/as por si mismos, irán aprendiendo dichos procesos, por motivación, por inquietud y ganas de conocer. Nuestros resultados se vinculan con los presupuestos de Wild (2010) sobre los límites, y el espacio preparado. Como la autora explicaba, los niños necesitan un entorno preparado, libertad y límites.. Al igual que para los miembros de “La Escuelita”, el significado que tiene el concepto de *límites* se aleja de significados relacionados con los medios de coacción para hacer o dejar de hacer según lo que los demás esperan de nosotros. Se apuesta por unos límites que adquieren sentido cuando se tiene totalmente en cuenta la dinámica existente entre el organismo y un entorno adecuado a él. Y este entorno preparado, seguro y afectivo, que como hemos visto es un aspecto clave de “La Escuelita” para desarrollar la libertad y el aprendizaje vivencial, también ha de formar parte de las bases de una educación alternativa.

Por otro lado, el acompañamiento que se propone desde “La Escuelita”, se asemeja al planteamiento que ya formulaba Pestalozzi en su libro, *La idea de educación elemental*; al igual que nos recuerda los “métodos activos” de Cousinet. De nuevo se hace realidad la perspectiva de la Escuela Nueva, el maestro está presente, en estado de disponibilidad permanente.

Las dinámicas de “La Escuelita” tiene mucho en común con la figura rogeriana del facilitador (1983/1996); quien debía crear el ambiente adecuado para las experiencias del grupo, ayudar a despertar los propósitos y objetivos tanto individuales como grupales, transmitir confianza al estudiante, y organizar y poner a disposición la más amplia y variada gama de recursos acordes con sus necesidades e inquietudes.

c. Papel de los adultos

En cuanto a los adultos, la interpretación inter-subjetiva de los resultados me ofrece una lectura en clave de *compromiso y conciencia social*. Hablamos de un proyecto educativo, términos que referencian el fuerte compromiso que el grupo deposita en la escuela, muy relacionado con el interés por un futuro cambio social. En el día a día se

escuchan conversaciones sobre propuestas de mejora para el proyecto; sobre alternativas educativas basadas en el entusiasmo, en el respeto, en una educación sin amenazas; sobre el estado y necesidades de los niños y niñas; sobre una alimentación sana y ecológica; sobre la propia conciencia social. Se observa el esfuerzo psicológico, físico y emocional que requiere dicho compromiso, en lo que supone la creación de una “alternativa educativa a medida”; cambiante según las necesidades de los miembros, al fin y al cabo una inversión en la educación de los hijos/as, acorde con las tendencias políticas, sociales y educativas de las propias familias. Se visualizan reflexiones constantes, dudas, movimiento interior, donde se tornan relevantes las *vivencias anteriores* de los protagonistas (educación recibida en su infancia, experiencias vividas, desencanto y crítica a la escuela tradicional, conocimiento de distintos proyectos educativos...).

“...este tipo de educación tiene que moverte mucho por dentro, sino sería imposible, es muy costoso”
(Bl. 10/12/2013)

“...en la mayoría de las familias que ya estamos en esta línea no es un cambio tan radical como podría ser en otras, porque ya te estás orientando hacia otro tipo de consumo, de educación, de concepción político social, entonces pues bueno, es un destino común por el que es más fácil caminar” (Ch. 23/12/2013)

Durante un rato converso con C. sobre el libro de Sumerhill en el que se trata el tema de educar sin amenazas, gritos ni castigos. Me cuenta su opinión sobre esa forma de educar (Diario de campo, 12/03/2014)

Las decisiones son tomadas en *consenso*, a través del acuerdo de todos los participantes, de forma horizontal. Cuestión importante por distintos motivos: para tener igualdad de criterio a la hora de intervenir con los niños/as en la escuela (los documentos con los que se cuenta han sido creados en asamblea); para promover la participación activa de todos los miembros (niños/as y adultos); y para respetar los distintos puntos de vista, y que estos a su vez, puedan enriquecer el propio proyecto. Aunque existe una conciencia de la dificultad que supone, en la escuela se opta por ello, y se propone a los niños/as a que vayan aprendiendo a tomar decisiones por consenso.

“Para nosotros es muy importante, cada vez más... hemos evolucionado además... Otras veces no es tan bonito, te puedes ir enfadado a casa, puedes tener debates muy densos, pero se va viendo una evolución en este tema del consenso... Y también los peques, porque por la mañana en el círculo, al comiendo o al final, se da mucho pie a que ellos digan que les apetece hacer, y muchas veces ellos se tienen que poner, o les tenemos que facilitar que se pongan de acuerdo, y es una experiencia práctica interesante...” (Ch. 23/12/2013).

Ch. les propone dos opciones: “¿cómo queréis empezar la mañana? ¿Hacemos el círculo con una música tranquilita o preferís hacerlo vosotros jugando a la peonza, una vez cada uno?”(Diario de campo, 26/03/2014)

El *rol del adulto* en el espacio no solo es de acompañante, sino que además supone un modelo para el resto de participantes (niños/as o adultos). Por ello el respeto, la escucha, la manera de comunicar entre éstos es fundamental. Se observa el uso de un lenguaje con propiedad, no banal, con términos adecuados a la hora de referirse tanto a bebés, como a niños/as y adultos. Es sorprendente como, partir de aquí, se visualiza la correspondiente respuesta en los niños.

“...para mi por ahí va el camino, no solo podemos hablar de ellos sino que como somos modelo, ellos luego van repitiendo eso, ¿no? en las formas de relacionarse, en lo que escuchan, lo que ven...” (Ce. 09/05/2014).

Pero todas estas realidades precisan de un intenso *trabajo personal* por parte del adulto implicado; un proceso de introspección para conocerse mejor a sí mismo, teniendo en cuenta su historia, sus vivencias, sus conflictos personales, sus posibles carencias..., cuya decisión ha de formar parte de la propia persona interesada. Y no solo un “desaprendizaje” para el aprendizaje personal, al parecer incluso más fuerte que el pedagógico, sino además un aprendizaje en pareja, en equipo, en familia. Es necesaria la autorregulación, el trabajo interno, el replanteamiento de vivencias, educación, infancia, de conflictos internos, para no proyectar en la infancia dificultades, miedos, imposibilidades. Se propone el despojarse de lo socialmente impuesto, de la presión que dicha imposición ejerce en el desarrollo personal, para generar una nueva posibilidad de aprendizaje en los niños, y un desarrollo libre en los adultos.

“...te replantees la educación de tu hijo pero creo que también de la mano que tu también te replantees y te cuestiones lo tuyo... tus vivencias, tu pasado, tu infancia, que, es como un camino de ida y vuelta todo el rato. Y siendo madre es un continuo camino hacia la niña que fui, que ha integrado esos modelos de padres, que en momento de más nervios, de más cansancio, lo primero que te sale es eso y lo más difícil es callar esa voz, o dejarla dentro, saber que existe, pero no proyectarla a ellos...” (Ce. 09/05/2014)

Se lo comento a Bl, y me habla de su proceso personal sobre este tipo de cosas, ya que ella antes también sentía ese miedo. Pero me explica, “a ver, aquí, ¿qué puede pasar? ¿Qué se caigan al agua? Estando al lado no se van a ahogar, además, hace calor. Dejémosles que experimenten” (Diario de campo, 12/03/2014).

Recordamos en este punto, otras dos cuestiones de investigación: *¿Qué requiere esta visión alternativa para que funcione desde el punto de vista educativo, cultural, político, social? ¿Qué implicación y/o compromiso supone para las familias formar parte de estos proyectos?* Como vemos, la decisión familiar en cuanto a formar parte de estos proyectos educativos supone un compromiso y una implicación holística, no sólo en lo relacionado con la “escuela” sino a todos los niveles educativos y evolutivos del niño o la niña, en todos los contextos y dimensiones de forma global e integrada.

Tal y como planteaba Contreras (2004), el respeto y amor profundo por la infancia y la juventud son los impulsores del propio deseo de crear estas escuelas; querer entender, atender y cuidar lo que cada niño y niña lleva consigo como propio y singular. Y esto no es tarea fácil, pues como hemos visto este fuerte compromiso supone a su vez una serie de responsabilidades en los adultos, coincidentes con el análisis de Stern (2013). Si bien Rogers (1983/1996) ya planteaba, que para llevar a cabo de manera satisfactoria un acompañamiento pleno, el facilitador ha de ser consciente de sus limitaciones, aceptarlas y reconocerlas a través de un proceso de aprendizaje personal. Sin ese reconocimiento no podrá garantizar la plena libertad de sus “estudiantes”. Vemos que en “La Escuelita” se comparten en buena medida estos argumentos.

Asimismo, hemos comprobado que la conciencia social de los protagonistas, no sólo se materializa en el área educativa de sus hijos, sino también en otro estilo de vida, de consumo, de alimentación, más responsable con el medio ambiente, la naturaleza y la humanidad; al mismo tiempo que cierto activismo de cara a transformar la sociedad. Como señala Naranjo (2013), el potencial humano requiere de cuatro dimensiones, la cognitiva, la sensorial, la emocional y la espiritual, y es necesario que exista un equilibrio entre las cuatro para desarrollar una Educación Salvífica, una Educación capaz de transformar sociedad hacia un mundo más justo y libre.

Por último, recordamos a Wild (2010), referente teórico de nuestro estudio, cuando planteaba que el interés del adulto en estas realidades ya no es dirigir al menor, sino preparar convenientemente un ambiente en concordancia con sus verdaderas necesidades vitales. Para ello los adultos tendrán que “desaprender” e intentar olvidar el significado que los límites han tenido en su propia tradición: prohibiciones, advertencias, amenazas, requerimientos para respetar los derechos de los demás. De nuevo este des-aprendizaje, va muy unido al compromiso tan significativo para los protagonistas de “La Escuelita”.

d. Obstáculos

Y por la propia esencia del proyecto, parece interesante compartir ciertas *dificultades*, percibidas como parte del camino a recorrer. Son consecuencias lógicas del compromiso tan fuerte que genera un proyecto de estas características: el esfuerzo en cuanto a trabajo e inversión personal, tanto física como emocional; la lucha constante, que supone hacer frente a críticas, valoraciones, juicios y opiniones contrarias; la constancia en re-crear el proyecto; inseguridades, *contradicciones*, dudas y *miedos*. Inseguridades en cuanto a la decisión tomada de cara a los niños/as, y contradicciones relacionadas con la propia coherencia ideológica de los protagonistas, que va más allá del propio proyecto. Miedo a la posibilidad de fracaso, miedo a la problemática legal, miedo a ser diferente a la sociedad dominante, miedo, en un momento dado, a la soledad ante una alternativa tan fuerte al sistema establecido.

“A mi me da miedo que le pueda llegar a pasar todo lo que me dicen que le puede pasar...yo que se, que puede pasarnos a nosotros si algún día se tuercen las cosas y van a por nosotros... yo que se, muchas cosas” (Ma. 16/05/2014)

“Es muy duro porque es algo que creas tú, es crear tu propio sistema educativo “a medida”. Esto requiere esfuerzo psicológico y físico, la duda de si lo estarás haciendo bien, el miedo a salirte de lo establecido, la constante pregunta “me estaré equivocando” (Bl. 10/12/2013)

“Yo tengo muchas incoherencias, porque a ver, yo por ejemplo, en mi ámbito más cercano, en mi círculo más cercano que por ejemplo puede ser mi familia, en todo mi círculo familiar, es muy convencional, y me cuesta mucho” (Ma. 16/05/2014)

La observación de cierto incremento de los conflictos en algunas situaciones, nos induce a interpretarlas como dificultades a nivel más práctico: por un lado, el tamaño del espacio que resulta pequeño para algunos miembros; el exceso de adultos, por otro, que en ocasiones puede invadir las dinámicas llevadas a cabo por los peques.

Me llama la atención que hoy no ha habido ni un solo conflicto. Puede ser por el espacio abierto, el buen tiempo, o porque los niños se lo han pasado muy bien y cada vez hay menos conflictos en el grupo (Diario de Campo, 09/04/2014)

Al hilo de los resultados emergen algunas cuestiones a indagar en próximas investigaciones: ¿los miedos provienen de parte del individuo o del propio grupo? ¿cómo se abordan?, ¿qué sentido tienen las dificultades?

e. Alternativa de vida:

Pero por encima de todo, hablamos de una *alternativa de cambio*, cambio educativo que puede generar transformación social, donde los procesos *emergen* de forma natural, donde el desarrollo de los niños se centra tanto en su autoconocimiento como en la emancipación, la autonomía, la libertad. Una alternativa en la que existe seguridad de lo que no se quiere, y lo que se quiere es cambiante y dinámico dependiendo de las necesidades de niños/as, adultos y del propio proyecto. Una alternativa en cuanto al consumo, en cuanto a la *alimentación*, en cuanto a las relaciones, la crianza, el aprendizaje, en cuanto a la vida en *comunidad*, en la cual ya se van observando diferencias respecto a la sociedad dominante, y en la que los *valores* son los principios que van orientando el proceso, coherentes con las metas y propósitos del proyecto. En pocas palabras, hablamos de una alternativa de vida, cuya apuesta educativa plantea un punto de partida para la transformación social.

“La experiencia esta mostrándome que los críos están bien, que se notan diferencias respecto de otros críos de la sociedad dominante” (Ch. 23/12/2013)

“Un objetivo grande pero que nos veo humildes, pero yo creo que al cambiar la educación se cambia la sociedad, la cultura... es un grano de arena, es una gotita pero bueno, es nuestra gotita que aportamos a ese cambio” (Ce. 09/05/2013)

Como vemos, esta alternativa de cambio recuerda a la que proponía Naranjo (2013) cuando señalaba que la Educación es la mejor esperanza para la transformación y mejora de la sociedad, una educación holística que abarque los distintos niveles humanos: afectivo, relacional, espiritual y cognitivo, y que en lugar de servir a los intereses de las naciones o mercados, lo haga a las necesidades integrales de las personas y el mundo. Y para llegar a una sociedad más amorosa, es necesaria la formación de lo que él llama agentes de cambio, que generarán dicha transformación.

Respondiendo a otra de nuestras cuestiones de investigación *¿Dónde marcan las diferencias críticas hacia el Sistema? ¿Cómo se plasma en la realidad esa alternativa crítica?* Vemos que desde “La Escuelita” se comparte esa idea que Naranjo (2013) proponía de que la Educación, encierra ese potencial transformador: una Educación que ofrezca la posibilidad de que los jóvenes sean seres humanos completos, que se encargue de favorecer la liberación de los humanos. Por lo tanto la crítica al Sistema se fundamenta en los valores que imperan en el día a día de una Educación que legitima el Sistema Social que la mantiene, valores que en el caso de nuestro sistema hegemónico se asemejan más, a intereses economicistas que al desarrollo humano. Tal y como planteaba Freire

(1970/2013) cuando proponía su pedagogía basada en la práctica, sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación, para incitar al educando hacia labúsqueda de la transformación de la realidad; o Ferrer i Guardia (1908/1976) que mostrando una gran preocupación por las causas sociales, veía en la revolución la única vía para resolver las injusticias, y desde su perspectiva pedagógicista planteaba que la acción política y social siempre debía estar mediatizada por la acción pedagógica. Esta idea iría al hilo del planteamiento transformador de Neill, que como Palacios (1989) explicaba, a través de la creación de Summerhill, trató de fundar un modelo alternativo de sociedad en la cual la educación escapara del “engranaje letal del capitalismo” (1989:186). Igual que Summerhill se creó para ser una “contrasociedad” a favor de la vida, de la existencia, una estructura comunitaria que está contra la jerarquía, la escuela, la religión y el ejército, y a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida, “La Escuelita” es creada para generar una alternativa de vida y de aprendizaje, donde el respeto, la libertad, el amor y la diversidad sean los pilares del desarrollo humano.

Del mismo modo, recordamos a Palacios (1989) cuando describía la escuela tradicional, cuyos valores también son criticados por nuestros protagonistas, ya no de manera explícita sino con su propio “hacer”. Palacios planteaba que la visión emancipadora de la educación que persiguen los proyectos como “La Escuelita” se opone a la escuela tradicional que siguiendo a dicho autor, es sinónimo de método y orden, donde el educador debe trazar el camino por el que han de aprender los alumnos, organizar el conocimiento, y elaborar la materia que sus educandos deberán aprender. Esto conlleva disciplina, mandato, reproches, castigos, reprimendas; una relación distante entre maestro y alumno, dónde el segundo ha de actuar según la voluntad del primero, obedecer con prontitud y someterse por entero a sus normas, suprimiendo así cualquier iniciativa, propuesta, y creación del menor, coartando sus inquietudes y naturaleza.

Nos quedarían algunas cuestiones previas por resolver. En cuanto a la pregunta relacionada con los procesos comunicativos: *¿Cómo son las dinámicas y procesos comunicativos que se llevan a cabo en la Escuela Alternativa que nos ocupa? ¿Cómo se gestan y repercuten dichos procesos? ¿Cómo van evolucionando?*; vemos que es un interrogante que se ha ido resolviendo a lo largo de todo el proceso. Diríamos que se trata del eje transversal de nuestros resultados, ya que como hemos ido comentando a lo largo de este último capítulo, el modo de comunicarse de nuestros protagonistas, basado en el diálogo, en el respeto, en la escucha activa o en la expresión libre de necesidades, es la base del proyecto que nos ocupa.

En cuanto a su *impacto y repercusión*, la realidad del proyecto va apuntando a que existen repercusiones positivas tanto en los niños como en los adultos, y en el propio proyecto, y que estas repercusiones alimentan las ganas de seguir adelante con esta alternativa de cambio. No obstante, para conocer en profundidad la naturaleza de dicho impacto, sería necesario invertir más tiempo y vivir la evolución del proyecto y sus protagonistas, aspecto que ha sido inviable en el estudio que nos ocupa por las propias características del marco del trabajo realizado, un Master con sus tiempos y fechas prefijadas, limitantes en cuanto a la propia necesidad de la investigación.

Antes de finalizar este apartado, nos parece interesante hacer referencia a nuestros presupuestos de partida y contrastarlos. Como vemos, comparten a grandes rasgos las ideas de los resultados obtenidos, ya que hemos conocido una alternativa al sistema educativo actual, donde se respeta el proceso de desarrollo vital del ser humano, donde los niños y niñas son actores activos de su propio aprendizaje. Como hemos visto también, los protagonistas de dicho proyecto comparten un perfil de fuerte compromiso y conciencia social y familiar, y además mantienen una opinión considerablemente crítica hacia Sistema Educativo actual. Asimismo, y manteniendo los presupuestos de partida, existe entre ellos un fuerte interés por un futuro cambio social, y la libertad como pilar en la construcción del individuo en su totalidad.

11.2. Conclusiones

Uno de los objetivos que pretendíamos *era conocer y comprender desde el punto de vista de los protagonistas, qué dinámicas y procesos comunicativos se generan en la realidad*. Los procesos comunicativos sanos y respetuosos suponen un aspecto clave en “La Escuelita”. Tanto las prioridades educativas basadas en el respeto a los procesos vitales, el desarrollo de la libertad, el amor, la seguridad, como el acompañamiento desde el punto de vista de los adultos, la importancia de los límites o el aprendizaje vivencial, están mediatizados por unos procesos comunicativos acordes a dichos valores. El diálogo, la resolución de conflictos, la asertividad, la escucha activa, la mediación... son elementos básicos de la realidad que nos ocupa, y dan sentido a su día a día y a sus bases ideológicas y educativas.

Otro de nuestros objetivos era *entender de qué manera se plantea la crítica hacia el sistema educativo y las bases que sustentan su alternativa*. Desde “La Escuelita” se comparte esa idea de transformación social hacia un mundo que se encargue de favorecer la liberación de las personas, su emancipación. Precisamente la crítica, se basa en esa idea. Nuestro Sistema Educativo actual no tiene en cuenta este objetivo transformador, sino intereses asociados a nuestro sistema capitalista hegemónico, más relacionados a la escuela tradicional. “La Escuelita” es creada para generar una alternativa emancipadora de vida y aprendizaje, donde el respeto, la libertad, el amor y la diversidad sean los pilares del desarrollo humano.

En relación a las *motivaciones, inquietudes, pensamientos que poseen los protagonistas para llevar a cabo este proyecto*, se asocian con un fuerte compromiso, conciencia social, y un interés transformador de la Educación. El entusiasmo como motor del aprendizaje, una educación sin amenazas, el estado y necesidades de los niños y niñas, la crianza respetuosa, o una alimentación sana y ecológica, son temas de interés que se repiten en el día a día de nuestros protagonistas. Este compromiso requiere un fuerte esfuerzo psicológico, físico y emocional; en consecuencia la convicción sobre los beneficios del proyecto tanto a nivel familiar como social, ha de ser elevada y coherente con las tendencias políticas, sociales y educativas de las propias familias.

También se pretendía con esta investigación *conocer cómo una determinada opción metodológica puede ser útil para los protagonistas*. Para las personas que integran el proyecto es necesario un sentido de utilidad del mismo, desde el punto de vista de la coherencia en cuanto a valores y principios personales, incluso del propio sentido de la

vida. Pretender una transformación social, posiblemente utópica, donde imperen otros valores humanos y modos de relacionarse, y al mismo tiempo procurar un desarrollo integral de la infancia, vislumbran una necesidad de utilidad social por parte de sus protagonistas.

Y en cuanto a la *utilidad de la propia investigación*, podemos concluir que ha sido útil para sus protagonistas. La propia participación de la investigadora en el espacio, ha repercutido en la mejora del proyecto, proponiéndose su acompañamiento de forma permanente, y cubriendo así esa necesidad del proyecto. Retomaremos el sentido de utilidad en el siguiente apartado.

11.3. Evaluación de la investigación

Se expone el análisis de la investigación realizada; tanto desde el sentido de su utilidad, de calidad, cuanto de prospectiva.

a. Sentido de utilidad

Sabirón (2006) señala que uno de los criterios de calidad de una investigación de este tipo es la propia utilidad de la misma. En nuestro estudio, incluso la comprensión de dicha utilidad formaba parte de los objetivos propuestos. Como apunta el autor, se trata de una utilidad con un doble sentido: El primer sentido se asocia con el uso adecuado de los datos e informaciones a lo largo de la investigación. Por ello, hemos cuidado de manera escrupulosa las cuestiones éticas en la recogida de datos; El segundo sentido de utilidad hace referencia a la utilidad para el investigado, beneficioso para el conocimiento teórico y pero igualmente provechoso por el conocimiento práctico. En nuestra investigación, la utilidad para el caso investigado ha sido cubierta en cierta medida, ya que como explicábamos antes, la propia participación de la investigadora ha supuesto una mejora para su proyecto.

Por otro lado, al no haber finalizado la fase de restitución al campo en su totalidad, se ha quedado pendiente conocer la opinión de los propios protagonistas sobre las interpretaciones realizadas, si bien si ha podido ser realizada con los dos informantes clave. La respuesta de los mismos se sitúa en una identificación plena con los resultados ofrecidos. Respecto a la utilidad de la investigación de cara a su proyecto, ellos mismos plantean que la presencia de la investigadora ha supuesto un apoyo para el equipo y las

familias de “La Escuelita” en cuanto al acompañamiento de los niños y niñas; un reconocimiento al proyecto como sujeto digno de estudio e investigación; un vínculo sano más para los peques, y claramente evidenciado por ellos; y una buena adaptación al grupo, que ha supuesto a su vez que el grupo deposite la confianza necesaria para el acompañamiento de los menores.

Del mismo modo, como ya apuntamos en capítulos anteriores, nuestro estudio se ha focalizado en la fase interpretativa del estudio de caso etnográfico, diseño que consta de 5 fases, por lo que no se ha podido generar la teorización, el conocimiento científico, que se hubiera dado en la 5ª fase de la misma.

En cuanto al beneficio en el conocimiento científico de las Ciencias Sociales, volvemos al mismo argumento anterior, no ha podido generarse una teoría como tal, transferible a otras realidades, al no realizar el estudio de caso en su totalidad, pero si es posible la emergencia de nuevas líneas de investigación a partir de los resultados obtenidos en este trabajo. Dado que el propio tema de investigación supone una alternativa, cabe señalar que la relevancia del mismo para el ámbito de las Ciencias de la Educación aporta una nueva posibilidad de transformación y apertura hacia una perspectiva educativa emancipatoria, útil para la Ciencia y para los futuros integrantes de nuestra sociedad.

En este sentido, y volviendo a la finalidad de nuestra investigación, hemos intentado contribuir a la difusión del tema que nos ocupa a partir de la comprensión de “La Escuelita”, un proyecto de educación alternativa desde el punto de vista de sus protagonistas, por lo que nace aquí la posibilidad de desarrollar nuevas líneas de investigación que puedan servir y tener utilidad para las Ciencias Sociales y más concretamente para la Educación. Hablaríamos de una línea relacionada con la visión emancipadora de la Educación, con el desarrollo de una Educación transformadora basada en valores humanos, perspectiva que, dada la situación y la crisis de valores en nuestra sociedad actual, se convierte claramente en necesaria.

Por último, me parece interesante exponer que este trabajo ha supuesto un proceso de aprendizaje incuestionable tanto en el ámbito profesional como en el personal. La investigación ha facilitado que muchas de las ideas y conocimientos de partida hayan sido sometidos a procesos de reflexión profunda, lo que ofrece una extensión de los conocimientos previos sobre el tema.

b. Limitaciones y fortalezas

Independientemente de los criterios de cientificidad que ya han sido presentados y argumentados en apartados anteriores, toda investigación contiene una serie de limitaciones que hemos apreciado y que señalamos a continuación.

Por un lado el tema de la *limitación del tiempo*. Como hemos comentado anteriormente, una investigación de este calibre requiere de un tiempo mayor que haga posible una búsqueda más exhaustiva sobre el estado de la cuestión, y una mayor profundización en el campo acompañada de un proceso reflexivo mayor. Asimismo, el bagaje sobre la cuestión epistemológica podría ser insuficiente, ya que no podemos olvidar que a pesar de los esfuerzos realizados en la comprensión de las bases epistemológicas que fundamentan el trabajo, sería necesario un estudio y dedicación más profundo sobre dicha cuestión.

Por otro lado, tal y como plantea Sabirón (2006), hay que tener en cuenta la *vulnerabilidad de las percepciones*. Dicha vulnerabilidad está relacionada con los sesgos relativos a la investigación etnográfica. Nos parece interesante resaltar este tema, ya que han de tenerse en cuenta a la hora de afrontar el estudio en cuestión. Como investigación novel, cabe señalar que no se han tenido en cuenta todos ellos de forma rigurosa, por lo que es un área a mejorar para las próximas investigaciones. Siguiendo a dicho Sabirón (2006), los sesgos más comunes que nos podemos encontrar son los siguientes:

- El *sesgo de élite*, relacionado con la elección de aquellos casos o muestras que “funcionan”. Para mitigarlo tendríamos que haber realizado una descripción densa del caso, relativa a la fase 1 de nuestro diseño.
- Unido al anterior, existe el *sesgo de disponibilidad* de aquellos protagonistas del caso estudiado dispuestos a una colaboración y dedicación más intensa que el resto. Este sesgo conviene tenerlo en cuenta a la hora de llevar a cabo los procesos de triangulación y de saturación de categorías.
- El *sesgo de ilusión holista* que plantea que es inevitable la acotación del fenómeno en un momento dado de la investigación y esto supone que lo holístico quede en un mero artificio metodológico.

- El *sesgo de cooptación* que se produce cuando un grupo de participantes se ponen de acuerdo en ofrecer o interpretar datos en un sentido determinado. Su reducción tiene que ver con la contextualización por un lado, de los momentos en los que la información ha sido recogida, y por otro, de la situación en la que se produjeron los procesos de triangulación y contraste.
- La *propia naturaleza subjetiva de las percepciones*, como concepciones previas del investigador, por ejemplo. Para enmendar esta limitación, es necesario el tratamiento inter subjetivo de la información.

En tercer lugar, *el exceso de datos*, característica de este tipo de diseños, puede suponer una limitación. Por ello, como hemos ido comentando a lo largo de este trabajo, la solución radica en la rigurosidad a la hora de gestionar dichos datos. También nos hemos encontrado con cierta dificultad a la hora del *análisis*, ya que por un lado, existen muchos datos a tratar, y por otro, a la propia metodología del tratamiento, es, como se ha podido observar, laboriosa e intuitiva.

Pero, como ya mencionamos, es importante que estas dificultades y limitaciones sean entendidas como áreas de mejora, y sean contempladas para que el propio investigador novel sea consciente de su proceso y de cara a futuros trabajos, se tengan en cuenta para mejorar la calidad de la investigación.

En cuanto a las *fortalezas* destacamos que a través de las técnicas utilizadas, coherentes con nuestra cosmovisión, podemos conseguir una comprensión de la construcción de los significados individuales y colectivos a través del acceso en profundidad a la realidad objeto de estudio. Además, desde el punto de vista ético en la Investigación en Educación, es uno de los más pertinentes.

La investigación etnográfica persigue la emancipación, tan importante para la investigadora de este estudio, la mejora de las condiciones de vida o la mirada del Otro (Sabirón, 2006), por lo que la elección de ese diseño ya supone una fortaleza en sí misma, así como el propio sentido de coherencia en la realización de este trabajo, el aprendizaje personal y profesional, ya comentado, y la posibilidad de generar cierto conocimiento útil para la Ciencias Sociales.

REFERENCIAS

- Arraiz, A. (2013). Metodología cualitativa vertebrada desde la interacción I. Apuntes correspondientes a la asignatura: *Metodologías cualitativas en el tratamiento de datos*. Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales. Universidad de Zaragoza.
- Arraiz, A. y Sabirón, F. (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Carreño, M., Colmenar, C., Egido, I., Sanz, F. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colás, P. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Contreras Domingo, J (2004). Una educación diferente. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 2-17.
- Cook, T.D. & Reichardt, CH. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Coulon, A. (1988). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Cousinet, R. (1972). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Luis Miracle. (Original 1950)
- Dewey, J. (1978). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada. (Original 1916)
- Espacio Waslala (s.f.). *Bases del proyecto*. Recuperado el 28 de Agosto de 2014, en: <http://espaciowaslala.wordpress.com>
- Ferrer i Guardia, F. (1976). *La Escuela Moderna*. Madrid: Jucar. (Original 1908)
- Ferrière, A. (1972). *Problemas de educación nueva*. Vizcaya: Zero. (Original 1930)
- Freinet, C. & Balesse, L. (1973). *La lectura en la escuela por medio de la imprenta*. Barcelona: Laia. (Original 1961)
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- García Gómez, T. (2011). Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2), 57-69.
- Goetz, J.P. & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez Zuloaga, I (2002). Modelos educativos paradigmáticos en la Historia de la Educación. *Revista Arbor*, 681, 3-17.
- Herrero, J (2004). David Gribble. El deseo de aprender es natural y al forzarlo corremos el riesgo de matarlo. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 46-51.
- Kuhn, T. S. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 6(1), 123-146.
- Moreno Moreno, M (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 203-209.
- Naranjo, C. (2013). *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (5ª ed.) Barcelona: La Llave.
- Narváez, E (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *Educere*, 35, 26-636.
- Pacheco, J (2004). Escola da Ponte. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 22-24.
- Palacios, J. (1989). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas* (2ª ed.) Barcelona: Laia.
- Poponoe, J. (1976). *Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria*. Laia: Barcelona.
- Quintana Cabanas, J.M. (2006). *Sobre la idea de educación elemental*. Barcelona: PPU.
- Rogers, C.R. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica. (Original 1983)
- Rousseau, J.J. (1997). *Emilio, o De la educación*. Madrid: Alianza.(Original 1762)

Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*.

Zaragoza: Mira Editores.

Sadofsky, M (2004). Sudbury Valley School. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 25-29.

Soëtar, M (1997). Historicidad y actualidad de Pestalozzi. *Educación y Pedagogía*, 9(17), 13-26.

Steiner, R. (2013). *La educación del niño. Metodología de la enseñanza* (2ª ed.) Madrid: Rudolf Steiner.

Stern, A. (2013). *Yo nunca fui a la escuela*. Albuixech: Litera.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.

Wild, R. (2010). *Libertad y límites, amor y respeto*. Barcelona: Herder.

Wild, R (2004). El Centro experimental Pestalozzi. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 18-21.

ANEXOS

1. Anexo 1. Transcripciones de entrevistas y notas de campo. Primera selección según núcleos de interés.

1.1 Entrevistas

MICRORELATO 1; 10/12/2013

Bl. (34 años), madre de Lo. (2 años en el momento de la entrevista)

¿CÓMO LLEGASTE A UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA?

Cuando nació mi hijo mis expectativas hacia este tipo de educación era que mi hijo pudiera recibir una educación individual, que respetara sus procesos, que fuera a su ritmo, que valorara sus necesidades, que le ayudara a mover sus inquietudes, a expresarse, a tener libertad emocional... a poder desarrollarse como niño (camino abierto a ser niño). Y dentro de la orientación que necesite, que sea todo lo independiente posible y pueda tomar sus decisiones.

Las expectativas se están cumpliendo pero es muy duro. Es muy duro porque es algo que creas tú, es crear tu propio sistema educativo “a medida”. Esto requiere esfuerzo psicológico y físico, la duda de si lo estarás haciendo bien, el miedo a salirte de lo establecido, la constante pregunta “me estaré equivocando”.

Pero ahora, tal y como es él, este tipo de educación es el único que veo factible para él.

Por otro lado me mueve también la necesidad de cambiar el mundo y creo que dentro de la educación ordinaria, tal y como está el sistema, no es posible.

Pero este tipo de educación tiene que moverte mucho por dentro, sino sería imposible, es muy costoso.

También me gusta de este tipo de educación que dan posibilidades a los niños que les cuesta un poco más, niños que en otros centros estarían “por debajo de la media” aquí no les ponemos etiquetas, se respetan todos los ritmos de aprendizaje y nadie va por debajo de nadie. Si un niño tiene la necesidad de romper, de tirar, puede hacerlo en el espacio adecuado para ello.

Tratamos de omitir la palabra “educación libre” porque la gente enseguida lo asocia con que se les deja hacer lo que quieran (en negativo). Es verdad que son niños que se mueven, juegan, corren, saltan...no se suelen quedar quietos calladitos sin moverse “portándose bien” como dirían algunos, incluso escuchamos esos comentarios “jo, como se portan estos niños...”. Pero son niños, y forma parte de su desarrollo y sus necesidades vitales. La gente piensa que no tienen límites, que son “rebeldes” porque expresan lo que quieren y sobretodo lo que no quieren. La

gente piensa que después no van a saber adaptarse a la “realidad”, que crecen aislados, pero eso no es verdad, desarrollan más criterio, más seguridad en sí mismos, y más confianza... no obviamos al resto del mundo, simplemente la metodología es diferente. No les tapas los ojos, ellos aprenden a decidir qué es lo que quieren, qué les interesa. Si dentro de unos años quisiera ir a unos campamentos de los scouts, por ejemplo, simplemente le explicaríamos que allí tienen unas normas distintas, unos tiempos y reglas que hay que cumplir, y si él quiere, que lo viva y así irá aprendiendo a asumir las consecuencias de sus decisiones. Dejarlos que exploten, que lloren, que se frustren hace que se conozcan mejor creando un entorno preparado y con límites y atendiendo a las necesidades de cada uno en su crecimiento.

¿CÓMO LO VIVÍS EN TU FAMILIA?

La vivencia en la familia es demasiado intensa, para mí esta decisión es muy intensa. A veces se me apodera, pero luego merece la pena. Se debate mucho con la pareja, de manera constante, se discute. Pero como tu hijo pasa a ser lo más importante para ti, el simple hecho de tenerlo cambia las prioridades, ahora te apetece más esto... No tengo necesidad de invertir el tiempo en otra cosa, lo cojo con ganas. Y se aprende mucho de ti misma y de tu pareja, del equipo que se forma. Seguro que cuando tengamos un segundo hijo lo haremos todavía mejor.

Cuando tenga 6 años me encantaría poder llevarle a una escuela pública, me encantaría poder... pero se que una vez elegido este camino ya no voy a querer tal y como está ahora... ojalá fuera de otra forma.

MICRORELATO 2; 23/12/2013

Ch. (35 años), padre de Pa. (3 años en el momento de la entrevista) y A. (4 meses en el momento de la entrevista)

¿CÓMO LLEGASTE A UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA?

*Para mí la Educación Libre ha sido desde hace unos años debido a mi formación un referente, también dentro de la pedagogía crítica, pero cuando ha cogido mas fuerza ha sido cuando he visto como padre, la necesidad, en primer lugar de que P. se socializara, cuando tenía más o menos 1 año y medio, vi esa necesidad... y entonces pensé que la mejor manera de acompañar el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de mi hijo pues era a través de la creación de un proyecto de Educación Libre, Respetuosa. *Y ahora, para mí es un proceso de aprendizaje muy fuerte, muy intenso, mucho mas fuerte que un proceso universitario desde el punto de vista teórico (también trabaja un poco en la combinación de la teoría de la práctica, de la investigación-acción...)* y luego también *la experiencia esta mostrándome que los críos están bien, que se notan diferencias respecto de otros críos de la sociedad dominante* y bueno pues creo que cumple 2 funciones: una familiar, individual del bienestar de cada crío, y otra social, una función de transformación,*

sobretudo de los que estamos dentro, que ya es un colectivo social, pero también de la gente a la que vas tocando o se va empapando de esa forma de entender el aprendizaje.

¿CÓMO LO VIVÍS EN TU FAMILIA?

*Para nosotros es mucho trabajo un proyecto así... también es muy gratificante y recompensa mucho. A nivel familiar nosotros hemos priorizado desde el principio estar con nuestros hijos, y S., cuando ha tenido a cada pequeño ha dedicado el tiempo que ella ha considerado necesario para estar con ellos, y yo siempre me he guardado o la mañana o las tardes para estar con ellos también. Ahora conforme va evolucionando el proyecto, que este ya sería en el 3° curso diríamos, que ya tenemos un espacio, estamos todos los días (mi caso es especial porque yo soy el acompañante y requiere mas presencia y más implicación), pero la verdad es que se vive bien, porque además, S por ejemplo, pues al principio, esto de la Educación Libre, pues tampoco lo tenía mucho en cuenta, y ahora lo ve muy bien, pero antes como ahora ha vivido **el trabajo q supone como una inversión en nuestros hijos, y lo hacemos con mucho gusto.***

¿CÓMO PLANTEAS ESE CAMBIO DE VIDA?

La mayoría de los que estamos en el proyecto nos damos cuenta de lo que nos está haciendo cambiarnos a nosotros mismos por dentro. A nivel familiar cuando al principio se suponía que la principal intención era que los críos aprendan, se desarrollen y estén a gusto, pero te das cuenta de que ese proceso es complementario y paralelo al proceso que tu tienes que hacer junto a el o ella, o por tu cuenta... y así se enriquece mucho tanto el proceso de los peques como el nuestro, y es un cambio importante a nivel familiar. Pero que en la mayoría de las familias que ya estamos en esta línea no es un cambio tan radical como podría ser en otras, porque ya te estás orientando hacia otro tipo de consumo, de educación, de concepción político social, entonces pues bueno, es un destino común por el que es más fácil caminar. Sería para nosotros mucho más duro y difícil ir a comprar al Puerto Venecia o llevar a los hijos a un colegio privado o incluso público al uso.

¿EXISTEN RASGOS COMUNES ENTRE LAS PERSONAS QUE FORMÁIS PARTE DEL PROYECTO?

*Toda la gente que te vas encontrando comparten puntos comunes, por un lado una preocupación por las injusticias sociales, una vinculación generalmente en las familias con el mundo de los social, educacional, artístico... pero por otro lado hay un montón de matices, matices de grupos, de proyectos que son más puros en sentido político, o en lo emocional, o en lo neurológico... **y luego hay otros proyectos como el nuestro que somos mas eclécticos y que vamos tomando de aquí y de allá, de nuestro propio aprendizaje** (como hacen también los demás eh)... pero si que hay matices, y a veces esas dificultades, esos matices diferentes pueden dificultar...porque los diferentes proyectos nos conocemos y en ocasiones cuando nos juntamos poco o mucho vamos viendo alguna cosa... y es difícil eh, porque hay matices que son difícilmente conciliables, por ejemplo a la hora de resolver los conflictos, de la presencia del adulto en el espacio, de la participación de las familias menor o mayor si son proyectos que vienen de educadores o de familias... **Por ejemplo, para nosotros es muy importante no coger o tocar al niño cuando esta en un conflicto, no quiere decir que nunca lo hagamos, pero para nosotros es muy importante tratar de no hacerlo, pero cuando hemos hablado con algún otro proyecto, no les parece tan importante, y a lo mejor a otros les parece todavía mas importante***

que a nosotros... entonces nosotros estamos aprendiendo mucho a ir regulándonos para hacer eso que conlleva mucho trabajo interno, y es un matiz que en el día a día de un proyecto, si no se concilia pues es difícil. Por ejemplo el año pasado había un punto de conflicto entre los adultos debido a como resolvíamos cada uno estas cosas con los críos...aunque no estaba de manera explícita, estaba de manera implícita, y este año no está así... en verdad el grupo esta con un consenso mucho mas alto, a la hora de intervenir, siempre hay matices de personalidad, pero estamos 15 adultos y poco mas o menos da igual q este uno u otro porque es muy similar la forma de actuar, no se si eso es bueno o malo, pero el grupo va construyendo una forma de acompañar a los críos conjunta y coherente... vamos creando nuestra propia cultura.

¿CÓMO SE VIVE EL TEMA DEL CONSENSO EN EL PROPIO GRUPO?

Para nosotros es muy importante, cada vez más... hemos evolucionado además, porque el año pasado no teníamos ningún documento escrito y en pocas semanas hemos hecho un documento sobre como abordamos el conflicto, otro documento básico general de que pensamos sobre el material, los espacios, posición del adulto, las normas o pautas dentro del espacio, y nos hemos puesto de acuerdo bastante rápido y por consenso. Y otras veces que no hemos llegado al consenso en cosas que no son en principio tan claramente educativas, pero que al final también tiene su matiz. Por ejemplo no llegábamos al consenso de decidir si teníamos que poner matricula o no a las familias que entraban nuevas en este curso, unos decían que no tenían a pagar nada, otros que tenían que pagar algo simbólico, otros que tenían que pagar cuota... al final solamente una persona estaba en desacuerdo con todos los demás, y se respetó, y se acordó plantear a las familias que llegaran el debate y ver ellos qué aportaban y qué opinión tenían también, pero no queríamos pasar por encima de este compañero porque preferíamos compartirlo todo. Otras veces no es tan bonito, te puedes ir enfadado a casa, puedes tener debates muy densos, pero se va viendo una evolución en este tema del consenso. Y también los peques, porque por la mañana en el círculo, al comiendo o al final, se da mucho pie a que ellos digan que les apetece hacer, y muchas veces ellos se tienen que poner, o les tenemos que facilitar que se pongan de acuerdo, y es una experiencia práctica interesante, con sus conflictos también, pero forma parte del desarrollo. Es bonito, es un lujo tener un espacio.

MICRORELATO 3; 09/05/2014

Ce. (36 años), madre de La. (3 años en el momento de la entrevista) y Ni. (5 meses en el momento de la entrevista)

¿CÓMO LLEGASTE A UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA?

A ver... pues es algo que siempre he tenido muy claro, en Francia trabajaba en un cole infantil; durante 3 años he trabajado en un cole con muchos puestos de trabajo distintos en el mismo cole, entonces he estado metida dentro de clases, no era profesora sino que acompañaba a un niño con necesidades especiales, iba dos días a un hospital de día, y dos días estaba en clase con otros niños que seguían el mismo curso escolar, y la verdad es que he visto de todo, he visto de todo. Y me ha hecho ver que no era lo que yo quería, ni para ser profesora... porque estuve mucho tiempo también pensando si me sacaba el título necesario para ser profesora, o no, me gustaba mucho esa edad, en infantil, pero bueno, la experiencia de trabajar esos 3 años me han dicho que no, que no era lo que yo quería, no? Y además eso, por haber estado metida en una clase y

ver día tras día qué es lo que se hace, y vi que dependía tanto tanto tanto de quién estaba dando en ese momento, que no me gustaba, pues el lado aleatorio de eso, no? de la educación... que... pues era una clase en la que había dos maestras, una que tenía una voz muy chillona y gritaba mucho, y otra muy tranquila, con una voz super dulce, y que respetaba mucho a los niños. Entonces, una venía dos días a la semana y la otra otros dos días... y los niños no eran los mismos, era una pasada, era una clase, entre comillas “esquizofrénica”. Los días que venía M. una clase con un alboroto continuo, mucho ruido, chillaban mucho siempre, chillaba la maestra, les castigaba... algo que yo no avalo, no me gusta nada lo del castigo, nunca me ha parecido un buen camino para conseguir algo, no?; y cuando estaba N. pues oye, una clase super maja, los niños majísimos... y eran los mismos niños! Y hasta S. que era el niño con necesidades al que yo acompañaba, los días que estaba N. estaba mucho más tranquilo, entraba menos en crisis, me pegaba menos, y los días que estaba con M. pues Sami estaba completamente revuelto, y le tenía mucho miedo a esta profesora... Bueno... esto es un caso concreto que a mi me parece como muy ilustrativo... y luego pues los niños haciendo fichas, un montón..., incentivando la lecto-escritura, a tope... una niña que escribía con la mano izquierda (algo que te piensas que ya no existe), la maestra le cogía el boli y se lo ponía en la otra mano... y dices, bueno...no, no es lo que yo quiero para mis hijos. No era madre en ese entonces pero ya pensaba, “si yo tengo hijos un día, esto no lo quiero”. Luego tenía un muy buen amigo que tiene 10 años más que yo... él había leído muchas cosa de la pedagogía Freinet, y además que, yo vivía en la región de Niza, y Freinet es de allí, entonces el cole que él abrió y del que habla en sus libros, está justo al lado de donde vivía mi amigo; y él siempre me hablaba de esta pedagogía. Me llamó la atención. Luego tenía a mi compañera de piso que se estaba formando en pedagogía Waldorf, que en francés se dice Steiner, y ella me hablaba también de esa pedagogía, y me llamaba bastante la atención, sin meterme a fondo porque no tenía hijos y tal, pero me parecía super interesante, como un mundo que estaba descubriendo.

Luego me vine aquí, trabajé en institutos, con chavales para darles clase de teatro en francés, y el primer año fue muy duro, muy duro... pero también aprendí mogollón, aprendí mucho de ellos y claro., yo, lo mío era un taller voluntario al que se apuntaban, era extraescolar, entonces tenía la suerte de que ellos habían elegido eso, en general, aunque había alguna excepción que los padres le habían obligado a venir, pero en general habían elegido, entonces era algo que ellos querían. Me imagino que es muy distinto de cuando van a clase, pero bueno, viendo eso, y viendo que conflictos podían salir, viéndome también como falta de formación, del nivel de resolver conflictos, o... yo que se, pues entraba en lo de siempre, de la autoridad, aunque yo no quería eso, intentaba hacerlo de otra manera, me volvía...como un conflicto interno todo el tiempo, era difícil, pero muy enriquecedor, no lo cambiaría por nada, estar 4 años con los adolescentes...

Luego me quedé en paro... me quedé embarazada cuando estaba trabajando con los adolescentes, embarazada de Lasa, y ya tenía muchas cosas como muy muy claras, no? El nacimiento que me gustaría tener para ella, y luego, después, también tenía muy claro que no la quería escolarizar, pues que no quería que fuera a un cole al que le iban a obligar a hacer lo mismo que a todos los demás, que no la respetasen en su ser, que no potencie sus habilidades o lo que ella ha venido a hacer a este mundo, yo lo veo así, y veo que en la educación tradicional no se contempla eso, también se potencia mogollón sobretodo el lado mental, lo racional, y me parece pues que no, que no es el modelo que yo quiero, y también... que si queremos que nuestra sociedad, que nuestra cultura cambie, pues tenemos que empezar por ahí. Entonces yo quería algo

que potenciara más pues el lado creativo, su creatividad, el conocerse a ella misma, algo que la respetara en su individualidad, lo que ella es.

Nos metimos en un proyecto de vida comunitaria que no llegó a cuajar, que al final no siguió adelante, pero durante un año hemos estado ahí reuniéndonos con la gente... y yo, una de mis peticiones siempre que volvía era “me gustaría que se generase un proyecto de educación alternativa, me gustaría que se desarrollase el tema de la educación”, pero en el grupo no había ninguna otra pareja que tuviera hijos, éramos los únicos padres, entonces claro, esto era una necesidad de una familia, que aunque los demás también tenían interés, había una chica maestra por ejemplo, pero no era una urgencia para ellos, mientras que para nosotros sí. Entonces, justo cuando eso se desmayó, el proyecto, justo es cuando los compañeros que ya se estaban juntando por las mañanas, Ch, con M y P, y la pequeña S, Bl también iba, M, Ñ... iban M y N con L... antes ya me lo habían ofrecido pero no me organizaba para subir hasta Torrero, pero cuando ya me lo ofrecieron en ese momento yo lo vi muy muy muy claro, dije si, que por ahí iba el camino, es lo que yo quiero, y es donde yo quiero poner mi energía en este momento. Más que en la vida comunitaria, que también es un sueño muy real que tengo ahí, pero lo que más urgía en ese momento era la educación de “ella”; entonces si, me metí de cabeza.

¿CÓMO VIVES EL COMPROMISO FAMILIAR CON “LA ESCUELITA”?

Es un proyecto global en el que los adultos estamos involucrados; cada cual tiene el compromiso que tiene y que puede, pero si que es importante que estemos ahí... y bueno yo también veo la educación de ellos como también una oportunidad de crecer para nosotros, los adultos, de aprender, no se trata de algo jerárquico “yo el adulto, te enseño,” sino que es en doble sentido, es más... como se dice... horizontal. Si, algo más horizontal, y todos estamos aprendiendo de ellos, y desaprendiendo, nosotros los adultos estamos sobretodo desaprendiendo, esa es la palabra. Y esto es un aspecto que yo veo muy importante y fundamental en este tipo de educación, que esta muy bien que te replantees la educación de tu hijo pero creo que también de la mano que tu también te replantees y te cuestiones lo tuyo... tus vivencias, tu pasado, tu infancia, que, es como un camino de ida y vuelta todo el rato. Y siendo madre es un continuo camino hacia la niña que fui, que ha integrado esos modelos de padres, que en momento de más nervios, de más cansancio, lo primero que te sale es eso y lo más difícil es callar esa voz, o dejarla dentro, saber que existe, pero no proyectarla a ellos, no? Y no se, luego, a mi me gusta saber, qué es lo que hace, en “La Escuelita”, saber que esto sale de nosotros, que podemos tomar parte, no es solo como desde una AMPA como en otros colegios, que si los padres quieren implicarse la única opción que tienen es meterse en la AMPA, no tienen mucho más margen para poder decidir e influir, me imagino... y en “La Escuelita” lo que me gusta es eso, que todo sale de nosotros, respetamos, tratamos de estar desde el respeto, a cada uno de los componentes tanto los niños como a los adultos, y a partir de ello pues ir cocinando no, cada día.

¿Y EL COMPROMISO PERSONAL?

Hombre yo... mi trabajo se presta bastante a ello, no? depende de los bolos, pues hay momentos que no tengo, otros que si...es como... tengo mucha disponibilidad para ellos, y si que es verdad que es una elección, es decir, si estuviera trabajando 8 horas al día pues no podría... pero como para mi es muy importante que

ella este en un proyecto así, y que yo pueda opinar o influir de alguna manera en lo que se decide, pues me conviene así.

A mi me gusta la palabra “respetuosa”, porque parte de la base del respeto a las necesidades de cada uno, incluidos nosotros, los adultos, de adulto a peque, y de adulto a adulto, bueno... y de peque a peque, jeje, bueno, esto no es una de las metas, pero también somos modelo. Yo pienso que si no se hace un trabajo sobre el respeto de adulto a adulto, y de escucha, escucha real, no? que muchas veces pensamos que estamos escuchando pero no, no estamos escuchando, estamos ahí pues no se, elaborando el propio discurso, pues... si trabajamos esos aspectos siempre, esto tiene una repercusión en ellos, creo yo, no?. De hecho hemos tenido conflictos sobre este tema en “La Escuelita” justamente, no? antes cuando había otra familia y no estaban de acuerdo con este aspecto, y se fueron, era algo que no les gustaba, que el adulto estuviera tan tomado en cuenta, o yo que se... Para mí, yo lo veo claro, para mi por ahí va el camino, no solo podemos hablar de ellos sino que como somos modelo, ellos luego van repitiendo eso no? en las formas de relacionarse, en lo que escuchan, lo que ven...

¿CUALES SON TUS MOTIVACIONES DE CARA AL PROYECTO?

Que confíe en ella misma, que se conozca, que vaya aprendiendo a conocerse, que se le valore por su ser, mas que por el hacer, y que pueda encontrar su camino, creo que de manera más fácil que cuando has transitado por la educación tradicional que te aparta del camino, o sea entre comillas, que te aparta del camino en el sentido de lo que a cada uno le nacería, no se, es como meter... es acompañar una flor que crece en cada momento, no de repente darle un tijeretazo porque toca aprender según que cosas, no? es eso, el objetivo, que se vaya conociendo y que... y hombre... un objetivo grande pero que nos veo humildes, pero yo creo que al cambiar la educación se cambia la sociedad, la cultura... es un grano de arena, es una gotita pero bueno, es nuestra gotita que aportamos a ese cambio. Imagino que ellos se harán adultos y en comparación con nosotros por ejemplo, ya habrá otro nivel de conciencia de si mismos, de conciencia del entorno, de las relaciones, y todas esas cosas que si que luego influyen, quiero creer en ello.

MICRORELATO 4; 16/05/2014

Ma. (36 años), madre de Ñi. (3 años en el momento de la entrevista).

¿CÓMO LLEGASTE A UN PROYECTO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA?

(...) En el ámbito social, somos un tipo de gente concreta, no? que cada uno de una manera u otra estamos comprometidos en algún aspecto, mas concienciados.

Yo tengo muchas incoherencias, porque a ver, yo por ejemplo, en mi ámbito más cercano, en mi círculo más cercano que por ejemplo puede ser mi familia, en todo mi círculo familiar, es muy convencional, y me cuesta mucho. Ahora por ejemplo estamos viviendo con mi padres y no puedo hacer muchas de las cosas que a mi me gustaría hacer... por respeto a mi familia, y porque no soy capaz, no tengo, no se si es la convicción, la fuerza, o es que es mi educación, que no se si es porque mi educación es así, de no poder decir “esto no lo quiero así, para mi hija lo quiero de otra manera”, o bueno, si lo he intentado en algún momento... no se, es que es muy difícil; pues por ejemplo, el tema de la alimentación, y la televisión, el tema de... muchas cosas,

son muchas cosas, no se hasta que punto voy a poder llegar, en cuanto a esto, no? en cuanto a tirar para delante por este camino yo sola o decir, no, no puedo.

¿CÓMO VIVES EL COMPROMISO QUE REQUIERE ESTE TIPO DE VIDA?

Si... yo entiendo que quien tira para adelante con este tipo de vida, porque al fin y al cabo es un tipo de vida, pues tiene que ser alguien que lo tenga muy claro, alguien que tenga mucha fuerza para luchar a contracorriente por decirlo de alguna manera, y que esté muy convencido y que quiera luchar... Esto, también es una manera de cambiar las cosas, es ofrecer una alternativa diferente a lo que hay... lo que hay establecido socialmente, no solo nosotros, mucha de la gente que está en la educación formal se da cuenta de que no esta bien, de que tal... entonces esto es como crear otra cosa alternativa, otra cosa diferente... yo lo veo como generar otra posibilidad, y que a lo mejor no sea ni una cosa ni la otra sino que sea, que llegue un momento en que en lo público este contemplado este tipo de educar a los peques, este tipo de acompañarles en el aprendizaje.

También es un poco, no se, yo muchas veces digo que se lo que no quiero pero en realidad no se lo que quiero, y en “La Escuelita” funcionamos un poco de esta manera, para mi eh?, o sea, por ejemplo, no seguimos una corriente concreta, escuchamos las necesidades de cada familia y de esta manera va saliendo, que la palabra educar no es tanto, es más acompañar, facilitar, siendo conscientes de que, yo por ejemplo, algunas de las personas de las familias de los adultos que estamos... yo no se hacerlo con los peques de la manera que yo considero, o que me gustaría que se hiciera con ellos... entonces ahí entra la importancia de la figura del acompañante, que el acompañante también al mismo tiempo, recoge las necesidades de todo el grupo, las aportaciones de todos.

Un acompañamiento que se va adaptando a las necesidades de los peques que están en el espacio. Ahora por ejemplo, yo veo en este tipo de proyectos también yo creo que es peligroso un poco el separar las necesidades de los peques de las necesidades de los adultos, o sea peligroso, que es difícil, que... como es todo muy emocional y se tiene muy en cuenta todo, pues a veces proyectamos los adultos en los peques cosas nuestras, y a veces las limitaciones, y entonces, para mi, es diferente un proyecto creado por familias a un proyecto que sea de educadores. Para mi es importante que... a ver, iniciamos el proyecto cuando ellos eran muy bebés, entonces está claro que nos necesitan, realmente necesitan a la madre, y cuando ya van creciendo más necesitan una figura de referencia, que puede ser la madre, o el padre y entonces para mi es importante que eso se respete, que esté la figura que para ellos es importante. Llega un momento que lo que necesitan es todo lo contrario, es que empecemos a desaparecer para que puedan ser más autónomos. Aunque estemos sin decir nada, solo con nuestra presencia ya condicionamos lo que ellos hacen, entonces para mi es eso, un espacio o un acompañamiento a los peques, que no lo puede hacer cualquiera evidentemente, pero que se adapta a las necesidades que van teniendo. Para eso necesitamos adecuar el espacio, adecuarlos los adultos a la situación del momento, y eso es complicado, es complicado, pero en ellos estamos. Yo creo que como funcionamos nosotros, que creo que es como funcionan la mayoría de los proyectos de este tipo, pues es revisando constantemente, con asambleas constantes en las que surgen todas estas cosas: “¿dejamos solos a los peques o no los dejamos solos?, ¿cómo estamos los adultos?”... y eso es difícil... porque claro, es mucho

más fácil decirles a los peques lo que tienen que hacer o lo que no, a decírnoslo entre nosotros, es complicado... pero es bonito también el proceso.

Lo que también esta claro es que el grupo esta vivo, no? que vamos bajando y vamos subiendo del carro... quiero decir, yo desde el principio eso lo veo también, que puesto que es hilar tan fino, es complicado que estemos a gusto todos, que hay que cuidar mucho lo emocional, cuidarnos mucho a los adultos y a los peques... y que ya desde el principio del proyecto, cuando ya empezó a ser proyecto como tal, cuando dejamos de ser las familias que se juntaban en una casa, ya nos pusimos en serio y buscamos un espacio, ya desde ese momento yo ya veía que habríamos familias que nos quedaríamos por el camino porque... por tema ya personal o emocional o de todo... y otras que se sumarían. Para mi es difícil eh! Para mi es muy difícil, por la situación, por no tenerlo claro, por... o sea para mi, personalmente un poco la presión social esta desde ya, la de mi entorno mas cercano esta desde ya, desde hace días ya... para el curso que viene y... en cuanto a lo social... porque se tiene un poco la idea de que si no va al cole va a ir retrasada, los demás van a saber mas que sabe ella, ella no va a saber leer, y va a estar sin escolarizar, y va a ser una niña que va a tener que tener refuerzo porque no va a estar al nivel de los demás, y claro ya, sin hablar de lo que es a partir de los 6. Y para mi personalmente, pues a mi me cuesta también separar lo que es mío y lo que no es mío y lo que me viene de fuera, que lo tenemos también muy interiorizado. A mi me da miedo que le pueda llegar a pasar todo lo que me dicen que le puede pasar. Luego también está el nivel legal, porque hoy mismo, hemos estado hablando de eso, a nivel que de qué puede pasar. Por ejemplo, la persona que nos alquila el piso, hoy no han dicho que dice que esto es una guardería. Los que nos conocemos más o menos sabemos que si le pasa algo a algún peque, no vamos a denunciar a nadie, pero esta también el miedo hacia lo que pueda pasar dentro, de como podemos reaccionar los adultos, y de como puedan reaccionar también los adultos que nos ven desde fuera... eso a nivel legal. O sea, está la presión social, el miedo pues eso a, si yo escolarizo a mi hija dentro de unos años por que tal, qué le va a pasar, cómo le va a sentar... yo que se, que puede pasarnos a nosotros si algún día se tuercen las cosas y van a por nosotros... yo que se, muchas cosas. Luego el ser normal o ser diferente... y luego para mi también, pues la diferencia de llevarla a un cole, ya no solo por ese miedo, sino a nivel de compromiso. Yo, pues eso, estando sola con ella, lo que es dejarla en el cole y despreocuparme, a lo que supone ese compromiso tan grande. Tiene que haber una vocación, inquietud personal por cambiar las cosas.

1.2. Notas de campo – Registros observación participante

Sesión 1: 26/02/2014- 10.30 – 13.30

Participantes:

- Ch. (acompañante y papá de P y A.).
- Su. (mamá de P y A.)
- Na. (papá de Lo.)
- C. (mamá de S.)
- Ce. (mamá de L y Ni.)
- P. (niño de 3 años)
- La. (niña de 3 años).
- N. (niña de 3 años).
- L. (niño de 2 años).
- S. (niña de 3 años).
- A. (bebé 6 meses)
- Ni. (bebé 2 meses).
- Observadora participante.

DATOS DESCRIPTIVOS	DATOS PERSONALES
<p>A las 10.30 aproximadamente llego al local de “La Escuelita”. En ese momento se encuentran allí Ch, Su, P y A. Me recibe P disfrazado, parece que me esperaba. Muy acogedor, me muestra su disfraz. Al poco Ch (su papa y acompañante) le propone guardarlo. Poco después llega N (le trae su abuelo), y P con Na. (Na, el papá de P, se queda).</p> <p>Nada más llegar, N. me pide que juegue con ella al pillar-pilla, le proponemos esperar un poco y jugar después de realizar el círculo.</p> <p>Ch, propone realizar el círculo de todas las mañanas. Nos juntamos en la sala de psicomotricidad los 4 adultos, 3 niños y el bebé. Ch. propone que elijan si prefieren cantar una canción o realizar la rueda de palabras (dinámica en la cual cada niño coge una letra y cuenta algo importante que le ha ocurrido). Siempre la participación es libre, el requisito es mantenerse en el Círculo hasta que se de por finalizado. Los tres niños eligen realizar la rueda de palabras. Ch. trae una cesta con letras, y pregunta “quién quiere empezar”. P. se muestra muy entusiasmado, así que Ch le proporciona la cesta, y éste coge una letra. Es necesario que la persona que habla tenga la letra en la mano. P. coge la letra y cuenta lo que ha desayunado. Antes de que P. acabe, L se adelanta porque tiene muchas ganas de contar algo que le ha pasado en casa. Ch. le explica que es necesario que espere un poquito a que termine P. Lo entiende, así que cuando P. acaba L. coge letra y cuenta su anécdota. N. no quiere contarnos nada, lo respetamos. Antes de terminar, P. nos pregunta cuál es la letra que ha cogido. Y de ahí nos pregunta 2 ó 3 más. Empieza a mostrar interés por conocer las letras.</p> <p>Una vez finalizado el Círculo, Ch. dice la frase mágica: “y ahora... ¡ya podemos jugar!”. Los niños ríen y corren hacia la zona de colchones de</p>	<p>Me siento muy integrada. Me reciben de forma muy “normalizada”.</p> <p>Antes de realizar el círculo los niños me pedían que jugara con ellos al “pilla-pilla”, les explico que es necesario esperar y primero realizar el Círculo. Lo entienden. Tienen muchas ganas de jugar.</p> <p>Me siento muy bien, soy una más en el círculo, los niños ya me conocen. No me siento invasora de su espacio, tanto niños como adultos me lo ponen fácil.</p> <p>Se comienza a trabajar poco a poco la importancia del consenso y el respeto a las necesidades. Si N. no quiere contar nada en ese momento se le respeta, no se le impone ni siquiera se le insiste.</p> <p>Me llama mucho la atención el interés “emergente” que muestra P. por las letras. Y como se respeta éste como el de los demás. Es interesante este modo de aprendizaje.</p>

<p>la sala de psicomotricidad. Nadie les dice a dónde tiene que ir o qué tiene que hacer. Hoy está diferente. Los adultos han preparado una especie de cueva con colchones, cojines y telas. Me siento con ellos cerca de los colchones y se acercan. N. me sigue pidiendo que juegue con ellos al “pilla pilla” y L. sigue contado su anécdota en la cual aparece una tortuga. P. escucha la palabra tortuga y la imita. Les propongo si quieren ser tortugas y les enseño una cesta que puedo colocarles a modo de caparazón. Afirman entusiasmados. (N al principio no quiere, pero al ver que todos asienten ella se une al grupo). N. insiste con el pilla-pilla así que les propongo jugar al pilla-pilla pero siendo tortugas (les colocamos entre Ch y yo el caparazón a N y P finalmente, ya que L al final prefiere no hacerlo). Les gusta la idea, así que salen corriendo arrastrándose como tortugas. Cuando voy a por ellos me dicen que aun no... (se ve que aun no estaban escondidos), por lo que les dejo más tiempo y les pido que me avisen. Me avisan, voy a por ellos (estaban escondidos en la cocina). L. viene conmigo y él los encuentra. Se ríen. N y P me piden que les quite los caparazones. L. se entretiene con un juego de encajables que encuentra por el camino. Al momento se vuelven corriendo a la sala de psicomotricidad y L. va detrás. De repente de forma natural se convierte en el lobo. Y así se pasan jugando un buen rato. El lobo duerme (L. pone cara de lobo y gesticula mientras corre) en la cueva mientras los demás corren y sale a por ellos. Ch. les acompaña de aquí para allá ya que P. pide ayuda para sentirse seguro del lobo. También me piden a mí que lo haga siendo la “mamá” que cuida a los niños del lobo. Mientras tanto llega La. con su mama Ce. y el bebé Ni. La. se queda ensimismada al llegar y ver a los niños jugar. Tiene muchas ganas de juntarse con ellos, solo tiene que esperar a que la mamá le ayude a quitarse el abrigo y ponerse las zapatillas. La. se junta con L y ella misma propone que quiere ser lobo también. Mientras L. imitaba el papel de lobo con los gestos y la cara, La lo hace con el sonido, aullando mientras va a por ellos. Después de un tiempo largo jugando al lobo L. dice “yo ya no quiero ser lobo” y ellos mismos cambian de juego.</p> <p>Finalizado el juego, N. se entretiene con una pelota amarilla. Se le escapa y cuando va a coger una roja P se le de adelanta. N. se enfada, discuten por la pelota (CONFLICTO 1) y esto yo con ellos por lo que me hago cargo. Resolvemos el conflicto. Comienzan un nuevo juego de tirar pelotas a la parte de arriba del colchón y tratar de encestarlas en diferentes lugares. Llega S. con su mamá C. Se queda mirando desde la puerta junto a su mamá como juegan los demás niños. Le proponemos venir pero todavía no se anima, prefiere mirar. El resto de niños muestran interés por subirse al colchón y como está muy alto, Ch y yo proponemos bajarlo a su altura de manera que</p>	<p>Tienen las letras a su disposición y las ven y las manipulan a diario. Sale de ellos el interés por el significado. Nada es impuesto.</p> <p>Se me ocurre realizar el disfraz de tortuga al escucharlo en el mensaje de un niño. Les propongo siempre con mucho respeto de su libre decisión.</p> <p>Me llama la atención que la niña que más atención me demanda es N. y coincide con ella suele estar casi todos los días sola, ya que su mama tiene que trabajar.</p> <p>EL juego va emergiendo, con las normas y los matices que ellos solos van metiendo.</p> <p>P. propone que yo también sea la mama que cuida a los niños junto a Ch. Me encanta porque me hace ver que me sienten una más y en cierto modo también se sienten seguros conmigo.</p> <p>CONFLICTO: es el primer conflicto en el que he de hacerme cargo. Ya me habían comentado y había leído (incluso visto) la forma de resolver conflictos de “La Escuelita”. Si el conflicto es por un juguete, se respeta al niño que lo tenía primero, y se le propone si se lo deja al segundo, pero ni se insiste ni se impone, el niño que lo tenía ha de decidir si lo quiere seguir usando o lo presta en ese momento. Por lo tanto se hace entender al segundo niño (el que lo quiere) que es algo con lo que estaba jugando el primero, y que éste podrá elegir, por lo que el segundo ha de entender la decisión del primero. En este caso me sorprende la reacción. P. coge la pelota roja. N. tenía la amarilla pero al irse rodando en ese momento quiere la roja y aunque P. la coge primero para jugar, N. la reclama. N. va corriendo y trata de arrebatársela, empieza la discusión. En cosa de unos instantes, trato de cogerle la pelota a N. y le hago entender que P. estaba</p>
--	---

<p>puedan subir y saltar. Así pasamos un buen rato más hasta que de nuevo de forma natural vuelvan a cambiar de actividad. Uno de los niños va hacia la sala de juego simbólico, y los demás le acompañan. Son aproximadamente las 11.45.</p> <p>En este momento Ch les propone bajar al parque a “saltar charcos”. Todos muestran ganas e interés. Pero primero hay que ponerse las botas de agua. Se genera un pequeño “caos” en el pasillo con las botas, los abrigos, bufandas y gorros. En este momento Pablo tiene un conflicto (CONFLICTO 2) personal.</p> <p>Cuando estamos todos preparados bajamos hacia el parque. Ellos ya saben donde vamos: hacia la pista de baloncesto donde hay charcos para saltar (ha estado lloviendo). Cuando llegamos, algunos prefieren jugar en el “parque de mayores”. Como vamos 4 adultos (Ch, Ni, C y yo) y 5 niños (P, L, La, N y S), les facilitamos la posibilidad de que cada uno juegue a lo que prefiera. En un momento hay dos niñas que quieren jugar en la misma “estación”, en una de ellas está jugando ya N. con Ch. La llega y también le apetece. Ch le explica que primero tiene que ponerse a la fila y esperar a que N acabe. La lo entiende perfectamente y prefiere cambiar de juego a esperar. S. sigue con su mamá C, muestra esa necesidad de compañía más que el resto de los niños.</p> <p>Ch. propone hacer una “excursión” por los pinos. Todos de acuerdo, emprendemos el camino.</p> <p>Durante 1 hora aproximadamente realizamos un paseo por los pinos. Los niños caminan contentos, sueltos los que quieren, de la mano los que prefieren ir de la mano, pero siempre son ellos quienes lo piden y buscan esa compañía. De hecho La. me pide la mano en varias ocasiones y en una de ellas me dice “es que quiero ir de la mano porque sino me siento sola...”. Ni, el papá de L, debe marcharse. Le proponemos a L. si quiere quedarse con nosotros ya que parece que todavía no quiere irse a casa. Asiente contento. Ni nos comenta que B. la mamá llegará en un ratito. Ni se va y L. se queda contento sin sus padres. En mitad del camino paramos a almorzar, Ch lleva fruta para todos. Cuando estamos acabando el paseo aparece Le, un viejo amigo de los niños (antes iba a “La Escuelita”) con su papá H. Se ponen muy contentos. También llega B. y L. corre a su encuentro.</p> <p>Alrededor de las 13.00 llegamos de vuelta al parque de al lado de “La Escuelita”. Algunos quieren volver a saltar charcos, otros quieren quedarse en los columpios. Ch. les propone elegir y hacemos dos grupos: algunos adultos se van a la pista a saltar charcos y otros nos quedamos en los columpios.</p> <p>Después de un ratito más de juego, B. le explica a L. que han de volver a casa. También llega el abuelo de N. para recogerla. Los niños no quieren irse pero ambos adultos les explican y finalmente lo entienden. Como B y L. viven en el barrio se</p>	<p>jugando con ella y no se la debe quitar. N. se enfada mucho y llora sin entender que en realidad ella llevaba la amarilla y podemos ir a buscarla. P. decide seguir jugando con la roja y no se la presta a N. en ese momento. Por lo que ésta sigue llorando frustrada y decide meterse dentro de la cueva, sola. P. sigue jugando a tirar la pelota a la parte de arriba de la cueva (el colchón) justo encima de donde se ha metido N. En una de las ocasiones la pelota se cuelga por un agujero y cae en manos de N. Lo que yo esperaba en ese momento (acostumbrada a lo que harían otros niños que conozco), es que ella se la quedara y empezara a jugar. Pero no, N. se la pasa de manera natural a P. parece que ha entendido que la tenía él. Para mí ha sido emocionante.</p> <p>Deciden de forma natural que cada uno tenga su pelota que tira y recoge, ellos mismos se dan cuenta de que así no hay conflictos.</p> <p>CONFLICTO 2:</p> <p>Es el segundo día en el que P. muestra más enfados y frustraciones que el resto de los niños. En este caso quiere que su mamá también salga a la calle con el resto, pero la mamá no puede, le explica las razones (tiene que hacer la comida y quedarse con el bebé), y le propone quedarse con ellos si quiere. Al principio no se muestra conforme, pero finalmente decide salir con su papá Ch. y los demás niños.</p> <p>LIBERTAD:</p> <p>Me llama la atención la libertad con la que van los niños por la calle. Ellos saben el camino, van los primeros, y aunque hay un paso de peatones, saben que tienen que parar antes de pasar. Me ha sorprendido esa autonomía siendo tan pequeños.</p> <p>Es muy interesante escuchar las conversaciones que llevan entre los propios niños. No se les cortan, ni los adultos entran en ellas si no es porque los niños las demanden.</p> <p>Se les van proponiendo temas, se les va hablando de forma natural de lo que vemos. Incluso el camino lo van marcando ellos.</p> <p>También son interesantes las conversaciones entre los adultos. Proponen futuros juegos para hacer con los peques, excursiones, dinámicas... constantemente se ve el interés y compromiso hacia el proyecto y hacia el mejor desarrollo de sus hijos.</p>
--	--

<p>marchan directamente, pero N. vive lejos y es necesario cambiarla de ropa (está mojada después de tanto charco). L. se despide de los niños, se dan besos y abrazos. Los demás volvemos a “La Escuelita” y N y su abuelo nos acompañan para cambiar a N. En el trayecto de vuelta, La vuelve a pedirme la mano y me dice “que bien que has venido, así has conocido a Le”.</p> <p>Ayudo a N. a cambiarse ya que ella misma solicita mi ayuda. Antes de marcharse realizamos el círculo de cierre. Ch. cuenta un cuento “El cuento de la alcantarilla”.</p> <p>Finalmente, sobre las 13.40. N. su abuelo y yo nos marchamos. N. me pide ayuda de nuevo para terminar de ponerle los zapatos secos, y en ese momento vuelve a surgir un conflicto entre N. y P., de nuevo por un objeto que ambos quieren (CONFLICTO 3). En este caso Ch. ayuda a resolverlo. N. su abuelo (que esperaba fuera) y yo nos marchamos.</p>	<p>Me llama la atención la positividad con que le explica B. a L. que tienen que irse a casa, y cómo lo comprende L. La despedida es emocionante. Como L. sabe que no ve mucho a Le. se dan un beso y un abrazo fuerte.</p> <p>N. ha solicitado mi compañía y ayuda en varias ocasiones del día. Puede ser porque su mamá no suele estar en “La Escuelita” por las mañanas.</p> <p>El cuento trata sobre cómo de forma cooperativa los niños ayudan a otros a salir de una alcantarilla. Incluso lo interpretan de verdad. Todos quieren ir a ayudar a sacar a N. de la alcantarilla. Es muy bonito.</p> <p>CONFLICTO 3: Esta vez tanto P. como N. quieren el gorro de A (el bebé, hermana de P.) pero ninguno de los dos sabe por qué. Cuando comienza el conflicto, Ch. les pregunta, pero “¿para qué queréis este gorro?”, les explica “queréis los dos un gorro que no es vuestro, ¿de quien es?” y ambos responden “de Ara” (pero siguen agarrando los dos el gorro). Ch. les propone “¿lo guardamos en su caja?” y ambos asienten. Lo guardan juntos. Así se resuelve el conflicto.</p>
--	---

Sesión 2: 12/03/2014- 10.30 – 13.30**Participantes:**

- Ch. (acompañante y papá de P y A.).
- Bl. (mamá de Lo.)
- C. (mamá de S.)
- I. (mamá de Al y O)
- Da. (papá de L)
- P. (niño de 3 años)
- La. (niña de 3 años).
- N. (niña de 3 años).
- L. (niño de 2 años).
- Al. (niña de 2 años)
- S. (niña de 3 años).
- O. (bebé 8 meses)
- Ir. Observadora participante.

DATOS DESCRIPTIVOS	DATOS PERSONALES
<p>Quedamos en el parque grande, zona del jardín botánico a las 10.30 ya que los miércoles suelen hacer salidas con los peques y realizar la sesión en otro espacio al aire libre.</p> <p>Llega primero Da con La (en bici), después I, con sus hijos Al y O, C, con su hija S, y por último Ch. con su hijo P.</p> <p>Nos encontramos viendo los patos.</p> <p>Poco después de llegar, Da le explica a su hija La q se tiene que marchar muy detalladamente “ya sabes donde tienes las cosas, y que si necesitas algo se lo puedes pedir a Ch, a C... yo vendré a buscarte, ¿de acuerdo?”. La. asiente y continúa con el resto de niños jugando a ver los patos. Tanto el acompañante como las otras dos mamás se mantienen al margen respetando las conversaciones de los niños. Éstos se suben a las vallas de la zona de los patos para tratar de sentirse más cerca de ellos, nadie les dice nada, pues les permiten esa exploración sin proyectarles miedos hacia una posible caída.</p> <p>Poco a poco los niños/as deciden moverse hacia los jardines. Buscamos un sitio al sol, los mayores nos sentamos y conversamos. Los niños se dispersan por la zona, cada uno se inventa un juego, explora, mira... La. nos pide que no nos sentemos sobre los maderos, porque va a hacer un espectáculo (y canta).</p> <p>Siguen jugando, escalan, se asoman por debajo de los maderos... La. le explica a P. que tiene miedo: “tengo miedo”, y P le contesta: “ven, ¿quieres que te de la manita para que no tengas miedo?” Se mantienen jugando durante unos minutos.</p> <p>Sobre las 11.15 llegan Bl, con su hijo L, y N (su mamá le había llevado antes a casa de Bl y L). Como acaban de llegar y les apetece ver los patos. Bl explica al resto que ambos tienen muchas ganas</p>	<p>Llego la primera y espero en un banco. Van apareciendo poco a poco todos los demás.</p> <p>La manera de dirigirse de Da hacia su hija es muy tranquila y respetuosa, se agacha para estar a su mismo nivel y le dedica, con cariño las palabras, dándole mucha importancia a su contenido y asegurándose de que su hija va a estar bien.</p> <p>Aunque las vallas son muy bajas, observo que quizás otros padres y madres se hubieran alarmado con esa conducta “intrépida” de escalar por los barrotes de la valla, sin embargo, al no suponer gran peligro ni falta de respeto hacia el material urbano, tanto el acompañante como las mamás les permiten dicha actividad, dejando en la elección de los niños esa necesidad de experimentar.</p> <p>Los momentos más tranquilos, en los que no se interviene tanto con los niños/as, me permiten tener conversaciones interesantes con los adultos. En esta ocasión, Ch. y yo hablamos de la charla de André Stern de la semana anterior, comentando los momentos más interesantes reflejando en qué aspectos nos sentimos identificados con las propuestas de Stern. Comentamos algunas como la importancia del entusiasmo como motor de aprendizaje, aprender a través del “dejar hacer”, del juego, de las vivencias. Hablamos del peligro de las expectativas, que congelan la posibilidad de la acción espontánea. Del apego como factor precursor de la seguridad para la independencia y la autonomía. De las situaciones de satisfacción frente a las de frustración.</p> <p>De nuevo observo esa libertad para asomarse a la valla,</p>

<p>de ir a ver los patos, y al verbalizarlo el resto de los niños/as se animan otra vez. Realizan la mayoría de ellos un círculo (van andando en círculo de la mano) hasta q P. se cansa y se suelta. Se suben, se bajan, los dejan, confían en ellos, saben que no se van a hacer daño (siempre estando a su lado, sin coartarles o prohibirles, únicamente avisándoles de que tengan cuidado, que pongan atención...)</p> <p>Entre los niños van emergiendo conversaciones y juegos espontáneos. Van de un sitio a otro “mirar chicos”, “dame la mano”...</p> <p>Se encuentran a un pato debajo de un árbol, un pato que esta cojo... me llaman para contármelo, L me dice “mira Ir, pobre pato..., esta malito... y N continua, “le ha pillado un coche...”</p> <p>Siguen jugando de manera libre y espontánea entre ellos, en ocasiones nos piden intervenir, en otras no. Al. le pide a su mamá I sacar los juguetes que ha traído, y aparece la duda entre los adultos, ya que en “La Escuelita” una de las normas es que si algún niño saca un juguete propio ha de ser compartido en la mayoría de las ocasiones, excepto en momentos puntuales, siendo preferible utilizar los juguetes comunes de “La Escuelita”, ya que han observado que el hecho de utilizar juguetes propios suele dar pie a conflicto.</p> <p>I plantea la propuesta de su hija Al. al grupo de adultos, y se decide que lo puede sacar para compartir. I le explica a los peques lo que estamos hablando “estamos hablando de que todos habéis traído vuestros juguetes y que si queréis podemos sacarlos para compartir”. Sacan la comba.</p> <p>Comienza el juego de la comba entre algunos de los menores e I. Primero dan I. y Al., y La. salta (todavía no ha aprendido a saltar bien la comba, pero adaptan el juego a su nivel). I. le pregunta a La. “¿como quieres que demos?” y La. les explica con detalle la forma en la que necesita que den a la comba para sentirse bien saltando. Después Al. le dice “ahora tu das con mi mama y yo salto” y La. le pregunta, vale “que quieres?”</p> <p>Aparecen otros niños y se les explica la dinámica, siguen jugando durante unos minutos más.</p> <p>Mientras tanto, el resto juegan entre los jardines. Algunos de ellos encuentran una placa informativa de los árboles del jardín. Se imaginan que es una peli y de forma espontánea se ponen todos a verla y la comentan. Más tarde L. se queda en otra viendo Barrio Sésamo (aunque ya no lo hechan en la tv su ma mamá Bl le suele poner algún capítulo de vez en cuando en el ordenador).</p>	<p>subirse... y la confianza que proyectan los adultos hacia los menores, siempre estando a su lado para que se sientan seguros/as.</p> <p>Hoy tengo mas conversaciones con los padres donde van apareciendo varios temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durante un rato converso con C. sobre el libro de Sumerhill en el que se trata el tema de educar sin amenazas, gritos ni castigos. Me cuenta su opinión sobre esa forma de educar en la que cree poniéndome ejemplos y contándome anécdotas de otros papas y mamás que si utilizan gritos, castigos o amenazas, y la diferencia que observa entre esos peques y su hija. - Participo en una conversación donde I. le cuenta a Bl. Como fue el fin de semana anterior en el que se fueron gran parte de las familias de “La Escuelita” al Pirineo. Hablan de los enriquecedor que fue para todos (niños y adultos) y aparece el término “tribu”. - También aparece a menudo el estado de los niños y niñas en relación con la edad, los procesos, el desarrollo, los avances. - Constantemente realizan propuestas para mejorar el proyecto, ideas en beneficio de los niños. - En un momento dado se me acerca I. y me pregunta “¿Qué escribes? Me da curiosidad...”. Me hace sentir algo incómoda, porque aunque yo les he explicado el tema de la investigación, quizás el hecho de verme escribiendo cada cierto tiempo les pueda crear cierto recelo. A esa pregunta otra mama contesta bromeando “estará poniendo las veces que nos equivocamos...”. A eso les explico que para nada, que al contrario, que voy apuntando determinados aspectos que considero relevantes de su forma de educar, momentos puntuales, conductas de los niños y niñas. De hecho les pongo algún ejemplo. A partir de ese momento me siento cada vez más incómoda escribiendo, por lo que lo hago de forma más espaciada siendo consciente de la reducción del registro. <p>CONFLICTO: todos quieren saltar y La. se enfada porque le tocaba a ella (es el único conflicto en toda la mañana...). I. media, “venga, vamos a hacer turnos y cada uno que decida que quiere”.</p> <p>La mayoría de los niños y niñas de “La Escuelita” no tienen televisión en casa, algunos la ven a veces en casa de abuelos u otros miembros familiares, pero no suelen verla en casi ningún caso. Son los papás y las mamás quienes elijen de forma puntual algún programa o película (a través de la Biblioteca del barrio, o de</p>
--	---

<p>Se vuelve a reunir todo el grupo en una zona de los jardines. Los adultos nos sentamos juntos hasta que viene P. “¡papa que te voy a encorrer!”, Ch. se levanta y se echa a correr, el resto de niños le encorren. Entonces encuentran un árbol con ramas bajas. La y P. piden escalar el árbol, el resto de niños siguen correteando y jugando por la zona. Ch. les propone que escalen por turnos, mostrando figura de seguridad (se pone detrás de ellos, les mira, pero no les agarra ni les toca, permite que ellos prueben solos a subir sintiéndose seguros, solo con presencia y palabras). Les dice frases como “adelante, te estoy mirando”. Llega N. y también quiere subir, pero Ch. en ese momento está poniendo su atención en La. Le propongo ayudarle yo, pero cambia de opinión, me coge de la mano y me dice “vamos a la estación” yo asiento, aunque de repente no se a que se refiere. Miro a los papas y pregunto “¿cómo lo veis? quiere ir a la estación”. Me aclaran que se trata de la estación del tren “chu-chu” del parque, y que está un poco lejos. Preguntan a los demás niños y todos quieren ir también, por lo que emprendemos la marcha hacia allá. Ya son más de las 12.30. Cuando nos dirigimos hacia allí nos encontramos con un papá y un niño del barrio al que conocemos, y vienen con nosotros.</p> <p>Pero de camino hacia la estación, descubren la fuente del parque (una de las cuadradas que tienen chorros), y deciden quedarse allí. Juegan con el agua, hace buen día. Se mojan. N. llora porque L. le moja bastante, le consolamos y cambiamos de ropa. Todos juegan con el agua.</p> <p>De repente veo en la hierba a La. que se le está escapando el pis “¡tengo pipi, tengo pipi! grita. Me acerco a Ch. y se lo digo, preparan ropa para cambiarle. Normaliza la situación, una mamá le recuerda que se acuerde de pedir cuando tenga ganas. Le cambiamos con ropa de S.</p> <p>Cuando La vuelve a la zona de juego, le dice a N “me has quitado el sitio”, a lo que N contesta: “no te lo he quitado te lo estaba guardando”</p> <p>Comienzan a jugar a hacer equilibristos por el borde de la fuente. Me explican las mamás que es una “novedad” por lo que hay movimiento entre los adultos para ir a su lado.</p> <p>Ya son más de las 13.30, y los niños se están dispersando mucho. Llega Ma (mamá de N a buscarla, y Da, papá de La).</p> <p>Proponen cierre de actividad: círculo con la canción de “La Escuelita” y corro de la patata.</p>	<p>Internet) que ven en el ordenador.</p> <p>De camino hacia la estación les pregunto a las mamás por el tema del baño, ya que me llama la atención que no hayan tenido ganas de hacer pis en toda la mañana. Los más peques llevan pañal todavía, pero no todos. Me explican que normalmente piden.</p> <p>Tengo una conversación interesante con Bl. Los niños se asoman mucho al agua, yo personalmente siento miedo de que se caigan, pero nadie les dice nada. Se lo comento a Bl, y me habla de su proceso personal sobre este tipo de cosas, ya que ella antes también sentía ese miedo. Pero me explica, “a ver, aquí, ¿qué puede pasar? ¿Qué se caigan al agua? Estando al lado no se van a ahogar, además, hace calor. Dejémosles que experimenten”</p> <p>Me parece muy positivo cerrar la actividad con el círculo aunque estemos en el parque ya que da sensación de seguridad al experimentar todos a la vez el final de la sesión y de ese modo todos los niños se marchan más satisfechos a sus casas.</p>
---	--

Sesión 3: 19/03/2014- 10.30 – 13.30**Participantes:**

- Ch. (acompañante y papá de P y A.).
- Bl. (mamá de Lo.)
- C. (mamá de S.)
- I. (mamá de Al y O)
- X (mamá de No)
- P. (niño de 3 años)
- La. (niña de 3 años).
- N. (niña de 3 años).
- L. (niño de 2 años).
- Al. (niña de 2 años)
- S. (niña de 3 años).
- No (niña de 1 año)
- O. (bebé 8 meses)
- Ir. Observadora participante.

DATOS DESCRIPTIVOS	DATOS PERSONALES
<p>Cuando llego a “La Escuelita” están N. y P. con Ch. Observo que cada día organizan la sala de psicomotricidad de una forma diferente. Hoy está muy diáfana, con pocas cosas montadas. Los niños están allí jugando todavía con los juguetes propios (una peonza). Les permiten hacerlo hasta que se haga el círculo. Como los demás se retrasan, Ch. les propone dos opciones: “¿cómo queréis empezar la mañana? ¿Hacemos el círculo con una música tranquilita o preferís hacerlo vosotros jugando a la peonza, una vez cada uno?”. Deciden la segunda opción y él les responde “vale, pero en cuanto llegue otro peque tendréis que guardarla”.</p> <p>Llaman a la puerta, vienen Bl y su hijo L. Al subir, como siempre se cambian los zapatos y L. pregunta a Ch “¿hacemos el círculo?”, Ch. le explica que ya lo han hecho. En ese momento surge un conflicto entre P. y N. por el tema de la peonza. Ch. media pero el conflicto es cada vez más fuerte. Al mismo tiempo llega Da con su hija La (la deja y se marcha). La aparece con un muñeco de L. a quien se lo quiere devolver. Se juntan muchas cosas en un momento, se cargan las energías, el conflicto, los peques, los adultos observando. Yo me aparto. Mientras tanto La. sigue llamando a L. para devolverle el muñeco, a lo que su papá Da, antes de irse insiste en decirle “La, creo que no es el mejor momento para darle el muñeco, se lo devuelves después?”, pero ella tiene muchas ganas de hacerlo ahora, así que insiste hasta conseguirlo.</p> <p>Tras el conflicto comienzan a jugar todos en el aula de psicomotricidad. Llegan C y S, y M con Al</p>	<p>CONFLICTO: tengo la impresión de que por alguna razón hoy el ambiente está más cargado, los niños están más susceptibles de enfados y frustraciones y en ocasiones me siento algo incómoda observando dichas situaciones, por lo que prefiero apartarme a otra habitación hasta que se calman.</p> <p>Escucho algunas frases de Ch. como: “¿estás enfadada N?”, “¿por eso haces eso?”, ¿qué quieres hacer?”, “¿quieres estar sola?”, “¿aun estas enfadada?”; y de N (dirigiéndose a P): “estoy enfadada contigo porque pones esa cara de feo”. N. acaba decidiendo estar sola y apartarse durante un rato.</p> <p>Observo que tras estos conflictos sucesivos entre P y N, P acude a su padre, pero N no tiene a su mamá ni a su papá en el espacio (de hecho suele ser la única que se queda sola, o de las pocas), lo que le crea un sentimiento diferente que a los demás. En este caso acude Bl. y le pregunta si quiere que se quede con ella, acepta y se quedan las dos en la sala de juego simbólico.</p>

<p>y O. Como siempre de forma espontánea los menores comienzan a jugar con unos tubos a hockey, después transforman el juego en otro donde construyen una tienda de campaña con telas, y finalizan siendo fantasmas (con las telas) y después lobos.</p> <p>Llega No. con su mamá. Me presento.</p> <p>Sienten la necesidad de salir al exterior. Hacemos dos grupos en función de sus necesidades, unos vamos a la zona del arenero (terrazza de arriba) y otros a la terraza de abajo. Los adultos nos repartimos con los peques en ambos espacios. Otras mamás se quedan en la cocina preparando la comida.</p> <p>Me quedo en la zona del arenero con Al, La y N. Juegan de forma espontánea con la arena y los materiales. El resto juegan en la terraza de abajo a otros juegos espontáneos más movidos. Las niñas me van pidiendo cosas e intervienen conmigo. Jugamos juntas.</p> <p>Tras jugar durante un buen rato, llega la hora del almuerzo. Los adultos preguntan a los niños y niñas si quieren almorzar, les han preparado fruta, frutos secos y leche. Sacan un barreño con agua para que se laven las manos antes de comer, y les recuerdan que quien quiera almorzar ha de hacerlo en la zona de comer. Mientras tanto Ch. prepara la actividad de hoy: decorar dos piñatas para después jugar con ellas. Se realizará en la terraza de abajo ya que hace buen día.</p> <p>Cuando terminan de almorzar les proponen que vayan bajando para comenzar la actividad. Al principio les apetece más romperlas, pero se les explica que primero hemos de decorarlas. Se preparan diferente material en la terraza: pinturas, rotuladores, trocitos de papel de seda, pegamento, lanas... Algunos niños deciden empezar con la decoración, pero mientras P. se pone en la pared y le pregunta a su padre que cuanto mide. Ch. le mide y hace una rayita en la pared con el nombre. Después le pide L. y hace lo mismo. Los menores comen lo que van creciendo y algunos hacen referencia a los cumpleaños "he crecido, ya fue mi cumpleaños": Al darse cuenta de ellos el resto de los niños también quieren, y a lo que nos damos cuenta ellos también han cogido un rotulador y han comenzado a pintar en la pared. Hay miradas entre los adultos, pero finalmente se les permite decorar la pared de la terraza.</p> <p>Siguen decorando. Se percibe como a algunos les gusta más que a otros. Participo con ellos, les ayudo. Ch. me pide si puedo ir colgando unas cuerdas para colgar después las piñatas. Me presta las tijeras para que vaya colgando las cuerdas. Al finalizar dejo las tijeras encima de un muro de la</p>	<p>Por alguna razón hoy me siento más "rara" que otros días. Hay mucha gente y muchos conflictos.</p> <p>No. es una niña nueva de "La Escuelita" que ha empezado a acudir esta semana. Tiene 1 año y 11 meses y todavía necesita de la presencia de su mamá, por lo que también viene ella. Hoy estamos 6 adultos, 7 niños y 1 bebé.</p> <p>Me siento bien en las situaciones en las que puedo intervenir con los menores sin que estén otros adultos de por medio, es diferente.</p> <p>Durante el almuerzo N. le dice a P "muy mal" por algo que el realiza. Ch. le pregunta, "¿muy mal por qué?". Ella no sabe responder.</p> <p>Me doy cuenta de que N. es la única peque de todos que no tiene figura paterna, y que pasa mucho tiempo con los abuelos. Esta relación con los abuelos se percibe en comentarios como este, ya que nadie los realiza en este espacio. Probablemente ella se las haya oído a sus abuelos.</p>
--	--

<p>terraza. Poco después, un adulto las pide y no recuerdo donde las he dejado. N. las ve y las coge. El ambiente es un poco “caótico”. No nos damos cuenta, e I. por la ventana nos pide que le digamos a los peques que “las tijeras son para cortar, no para jugar” ya que le da un poco de miedo que las lleven ellos. Se lo digo a N. y lo entiende perfectamente. Me las da, y se las devuelvo a Ch.</p> <p>Tras un tiempo dedicado a la decoración, les proponen empezar a romper las piñatas. Primero colgamos una, luego otra. Se les reparte unos palos y se les mete dentro los papeles y lanas que han sobrado de la decoración (para que caiga algo al romperlas). Y aquí empieza el momento más caótico de la mañana. Todos quieren dar a la vez con el palo en la piñata para romperla pero es peligroso porque con los palos se pueden hacer daño. Se les dice de antemano que es muy importante que no se hagan daño, pero les pueden las ganas de darle todos a la piñata y no son capaces de crear los turnos de forma natural. Así que entre Ch. y yo creamos las normas mucho más dirigidas y les pedimos que paren, hacemos unos turnos e insistimos en que no pueden dar con el palo a la piñata si no están todos los niños detrás de una marca que hemos hecho con un palo largo en el suelo. EN cada turno pueden darle 3 veces a la piñata. Como les proponemos seguir la fila y N. tienen tantas ganas, trata de “colarse”, por lo que al no permitírsele se frustra y llora. Pasan los turnos y en el momento de tocarle a ella viene hacia la piñata con mucha rabia y carga el palo con mucha fuerza para darle. Le recuerdo que está Al. detrás y tiene que esperar a que ella se marche para no hacerle daño, pero le sigue pudiendo las ganas y la rabia y cuando va a darle a la piñata con todas sus fuerzas, Ch. le aparta el palo (a riesgo de que pudiera darle a Al que todavía seguía en la zona de riesgo). N. no lo entiende en ese momento y salta a llorar fuerte y sube corriendo las escaleras hacia la zona interior, desconsolada. Se escucha como Bl. le dice “aquí estoy, ven...”</p> <p>Los demás siguen a través del sistema de turnos hasta que la piñata se rompe y ahí se acaba el juego. Lo celebramos y proponemos recoger (son casi las 13.30). Los peques suben para hacer el círculo, yo me quedo recogiendo los materiales.</p> <p>Como ha sido un día movido, Ch. se inventa una manera de cerrar. Todos en la sala de psicomotricidad, escuchamos a Ch. y repetimos lo que dice cantando “hasta mañana te queremos... (cada vez un nombre). Así vamos despidiendo a todos, tanto a peques como a adultos, cantando. De esta forma la sesión acaba mucho más relajada de lo que ha empezado.</p>	<p>Ya había comentado otras veces la impresión que tengo de que N. al tener una situación familiar más complicada es más sensible a las frustraciones personales. Bl. tiene muy buena relación con ella por lo que en ocasiones suple un poco el papel de su mamá.</p> <p>También me he dado cuenta que de algún modo, al ser ella de las pocas que suele estar sin compañía de su mamá (porque otros niños como La, o como L, a veces se quedan solos pero no siempre), y yo al ser la única adulta que no tengo hijos en el espacio, de algún modo N. y yo nos encontramos mutuamente.</p>
---	--

Sesión 4: 26/03/2014- 10.30 – 12.20**Participantes:**

- Ch. (acompañante y papá de P y A.).
- C. (mamá de S.)
- I. (mamá de Al y O)
- Ga (mamá de No)
- Ce (mamá de La y Ni)
- P. (niño de 3 años)
- La. (niña de 3 años).
- N. (niña de 3 años).
- Al. (niña de 2 años)
- S. (niña de 3 años).
- No (niña de 1 año)
- O. (bebé 8 meses)
- Ni. (bebé de 4 meses)
- Ir. Observadora participante.

DATOS DESCRIPTIVOS	DATOS PERSONALES
<p>Llego y están ya en “La Escuelita” Al, O y P con Ch. e I.</p> <p>Proponen empezar la mañana con un cuento antes de realizar el círculo, esperando a que lleguen los demás peques. Cada niño prefiere leerlo con su mamá/papá, por lo que se ponen en pequeño grupo, P con Ch, Al con I y O, cada grupito con un cuento. Decido coger un libro yo también y leerlo tranquila en la sala “tranquila”.</p> <p>Pasados dos minutos, P quiere leer el mismo cuento que Al y O, así que decide cambiarse de grupo e irse con ellos. El cuento se convierte en el juego del “veo, veo” a través de las imágenes del mismo, entre Al, P e I, mientras O juega y explora por la sala.</p> <p>Llegan Ga y No, al mismo tiempo S con su mamá C, y N, que le trae su abuelo como viene siendo habitual. Nada mas llegar me saludan, y N me pide que le ponga yo los calcetines. Es el cumpleaños de No, todo el mundo le felicitamos al llegar, se muestra contenta.</p> <p>Conforme van llegando los niños/as se juntan al grupito creado alrededor del cuento.</p> <p>Llega también La con su mamá Ce y el bebé Ni. Le trae un dibujo de regalo a No. En el aparecen dibujadas las dos con unos grandes pechos. La explica que lo ha hecho así para que de mayores tengan más leche. En el dibujo ha puesto el nombre de “Nora”.</p> <p>Se empieza a cargar un poco el ambiente tranquilo que se había creado de los cuentos con la llegada de todos/as, así que Ch propone hacer el Círculo y empezar la mañana. Hacemos el círculo cantando la canción de “La Escuelita” y a continuación Ch. explica que hoy yo sólo podré estar un ratito porque tendré que marcharme antes que otros días. Realizado el Círculo, I. explica el juego de “tirar” que ha preparado en la sala de psicomotricidad. Ella se pone de modelo primero para explicar a los niños/as como tienen que colocarse, siempre insistiendo mucho en la frase “poner atención para</p>	<p>C, la mamá de S parece sorprendida al ver que La ha escrito el nombre de su amiga en el dibujo. Le pregunta a Ce con mucha curiosidad y ella explica que fue iniciativa de La, que pidió a sus padres que le hicieran un modelo para escribir el nombre. Me da la impresión de que C siente algo de preocupación por el tema de la lecto-escritura bajo esta metodología “no impuesta” de aprender.</p>

<p>no haceros daño”, y con una consigna: “hay que decidir quien tira y quien cae”. Tras esa consigna, ellos solos hacen unos turnos para empezar a probar el juego. Cuando cogen confianza con el juego (incluso se tira I. con el bebé O. en brazos), deciden tirarse dos niños juntos, y en una de esas, La se hace daño. Comienza a llorar, y con su “cojín-caballito” va hacia su mamá Ce. Antes de que llegue Ch le ha cogido al bebé Ni para que pueda hacerse cargo de su hija en ese momento. Le pregunto si necesita ayuda, me dice que prefiere llevarlo él en ese momento. Después de unos minutos me devuelve la propuesta, preguntándome si puedo llevar yo un rato al bebé. Asiento encantada, y durante casi 20 minutos comparto espacio y tiempo con un bebé de 4 meses. Las mamás me sonrén y comentan “qué a gusto estáis los dos”.</p> <p>Mientras tanto los niños/as siguen jugando en la sala de psicomotricidad.</p> <p>Cuando siento que Ni necesita estar con su mamá se lo llevo. Ella estaba preparando la comida por lo que me agradece ese tiempo que he estado con él. Después sigue cocinando con él en brazos.</p> <p>Los niños/as que ya habían cambiado el juego de “tirar” por otros simbólicos en la sala, nos piden a Ch y a mí que juguemos con ellos. Están construyendo una casa, y N me pide que entre. Entro, y al poco P, me pide que salga. Uno quiere que entre y otro que salga, por lo que decido hacerles ver qué es lo que me apetece hacer a mí. Les explico que yo quiero quedarme un poquito dentro de la casa y después saldré. Lo entienden. Tras el juego de la casita deciden que Ch. y yo nos convirtamos en perritos, y jugamos con ellos durante un rato. Deciden realizar una hoguera cerca de su casa, y cuando están en ello llega la hora de almorzar. Además hoy al ser el cumpleaños de No hay almuerzo especial con bizcocho y velas, fresas y leche.</p> <p>Durante el almuerzo cantamos el cumpleaños a No, lo celebramos.</p> <p>Llega la hora de irme. Aprovecho el momento del almuerzo y como siempre me despido de todos y todas. Hoy es N. la que me dice “te olvidas de darme un beso”, así que se lo doy, y el resto de peques también me lo piden.</p>	<p>El juego de “tirar” consiste en que una persona se tumba sobre un colchón fabricado con almohadas que se encuentra a una pequeña altura. Los demás tienen que empujar para tirarle sobre una superficie blanda que hay detrás, y la persona que está tumbada tiene que intentar no caerse.</p> <p>Cuando le pregunto a Ch. si quiere que le ayude y me dice que en ese momento prefiere llevarlo él, me siento un poco “violenta”; pero realmente me doy cuenta de que se trata del nivel de sinceridad que hay en grupo. Me resulta interesante y positiva la asertividad que hay en este espacio para comunicarse entre los adultos.</p> <p>Se me crea un pequeño conflicto interno en este momento, ¿qué hacer?, creo que es importante que sepan mis necesidades también, así como nosotros escuchamos las suyas. Por ello les termino explicando qué es lo que yo quiero hacer en la casita.</p> <p>El tema de los besos en este tipo de educación también es algo a resaltar. No hay una presión social para que los niños/as tengan que dar besos al saludar o al despedir a la gente, ya que entienden que es algo que ellos pueden hacer si quieren, pero no por sentirse obligados socialmente.</p>
--	--

Sesión 5: 09/04/2014- 10.30 – 13.30**Participantes:**

- Ch. (acompañante y papá de P y A.).
- C. (mamá de S.)
- I. (mamá de Al y O)
- Ga (mamá de No)
- Bl. (mamá de L.)
- P. (niño de 3 años)
- La. (niña de 3 años).
- N. (niña de 3 años).
- Al. (niña de 2 años)
- L. (niño de 2 años)
- S. (niña de 3 años).
- No (niña de 1 año)
- O. (bebé 8 meses)
- Ir. Observadora participante.

DATOS DESCRIPTIVOS	DATOS PERSONALES
<p>Hoy tocaba salida, por lo que habíamos quedado en el parque de los pinos para ir después al Rincón de Goya. Les había propuesto encontrarnos en el R. de Goya directamente pensando que llegarían en 15 o 20 minutos, pero no me doy cuenta de que al caminar con niños tan pequeños, respetando su ritmo y sus inquietudes podrían tardar mucho más. Me toca esperar hasta el punto en el que decido contactar con Ch. para ver donde están e ir en su busca para encontrarnos por el camino. Me dicen que van a bajar por las Ocas, así que emprendo el camino y a los pocos minutos les encuentro bajando por los pinares.</p> <p>Vienen P, N, La y No, con Ch y Ga. Vienen con sus gorras y sus zapatillas, muy preparados para un soleado día de parque.</p> <p>Al verme me saludan y La me pide que le de la mano y terminemos de bajar juntas.</p> <p>Caminamos charlando, me cuenta sus cosas, y me pregunta “¿cuánto queda para llegar al R. de Goya?”, le explico que ya estamos llegando y le pregunto si es su primera vez, a lo que asiente. Los demás van por delante.</p> <p>Cuando ya bajamos por la zona del césped del R. de Goya, Ch. comenta que no sabía que habían tapado la piscina vacía que había antes allí, lo que le alegra ya que como él dice “era el único supuesto peligro que podría haber para la actividad”. Pero al escuchar la palabra “piscina” los niños/as se quedan con la idea, y La empieza a explicarnos que ella ya sabe nadar y que nos lo quiere mostrar.</p> <p>Los niños/as quieren bajar conmigo, inspeccionar la zona. Vemos el polen (hay un montón) y les explico por qué está ahí y de donde viene. Seguimos caminando y llegamos a un lugar que asemeja un “escenario”. N me pide que vaya con ella, los demás vienen detrás, y me piden que me quede debajo, de “público” mientras ellos actúan. Ch. también viene, así que nos hacen un “espectáculo” de baile; Ch y yo les animamos y</p>	<p>Hoy me estoy dando cuenta de manera más clara del tema de la “dislalia” de N. P. es el niño más mayor del grupo, va a cumplir 4 años pronto. Habla mucho. Cuando empezó a hablar no se le entendía bien, poco a poco ha ido madurando y ahora únicamente mantiene la dislalia de la /r/, que la cambia por el fonema /l/. Los papás han decidido no intervenir de manera “terapéutica” sino natural, a través de las propias comunicaciones del niño.</p> <p>P y N tienen una relación muy estrecha. He observado que N ha empezado a hablar como P, cambiando la /r/ por /l/ pero por imitación, ya que en el caso de N no tiene ninguna dificultad dado que antes pronunciaba la /r/ correctamente. Me da la impresión de que es algo</p>

<p>bailamos con su música. También hacen equilibrios.</p> <p>Tras el espectáculo, La sigue explicando que quiere enseñarnos como nada, y que quiere ir a buscar la piscina. Le pregunto si ella sabe donde está la piscina, ya que yo lo desconozco. Me dice que sí, así que le propongo que me lleve. Los demás han propuesto almorzar y han creado un espacio “base” con los enseres y demás, pero ella prefiere mostrarme la piscina así que mientras el resto almuerzan nosotras emprendemos la búsqueda. Al vernos los demás, se apuntan también.</p> <p>Llegamos a la supuesta piscina que antes estaba vacía y ahora la han “rellenado” de césped. Le propongo que me muestre como nada. Juega a nadar sobre el césped, P y N también prueban. Se llenan de polen, y me piden que se lo quite de la ropa. Pero La. no se queda satisfecha, ella quiere nadar en una piscina de verdad e insiste en que sabe donde está. Le sigo el juego, y le vuelvo a proponer acompañarla a buscarla. Pero no encontramos la piscina (no hay). Le explico que quizás las hayan llenado todas de césped. Ch, que escucha la conversación le explica “yo conozco unas charcas en el parque, lo la piscina del Salduba que ahora está cerrada... pero no conozco más piscinas por aquí... si queréis un día proponemos en “La Escuelita” y nos vamos todos a nadar a la piscina”. La. asiente, y de repente le entra el hambre: “ahora quiero plátano”. Vamos al espacio “base” donde están los demás adultos a almorzar. Viene la mamá de N a buscarla y se marchan. Al mismo tiempo llegan S y su mamá C, Al y O con su mamá I, y poco después L con su mamá Bl.</p> <p>Nos sentamos en la zona “base” al sol. O. explora, su mamá le deja todo tipo de objetos para que manipule y experimente, asegurándose de que no puede hacerse daño con ellos. Los niños/as descubren un aspersor encendido unos metros más allá. Hace mucho calor, van hacia allí a jugar con el agua. Algunas mamás les plantean que tengan cuidado y no se mojen mucho, que no llevan ropa de recambio. Juegan, corren, se ríen, se divierten. Acude P al centro “base” y plantea que se ha mojado la camiseta, y se la quiere quitar. Tras él se la quitan los demás. Al tiempo vuelve explicando que se ha mojado el pantalón y al rato el calzoncillo. Propone quitárselo todo y jugar desnudo. La le acompaña, y L, aunque éste todavía lleva pañal y no se lo quita. Al y Su prefieren mantener su ropa. Los niños/as corren desnudos por la zona, de manera natural. Nadie se escandaliza.</p> <p>En un momento dado La. habla de su “culo” y de su “vulva”, nombrando de esa manera dichas partes del cuerpo.</p> <p>Mientras tanto los adultos hablan de temas</p>	<p>“emocional”, dado ese conflicto que tiene N con el tema familiar y con la “no presencia” de su mama en el espacio.</p> <p>Aunque yo ya sabía que no había piscina, he preferido que fuera ella quien lo comprobase por sí misma.</p> <p>Me llama la atención esa naturalidad y normalidad del cuerpo desnudo que en este grupo se mantiene pero que en la sociedad general parece haber desaparecido. Igualmente me parece interesante el lenguaje que utilizan para nombrar sus partes del cuerpo, sus órganos, por su nombre, por el término lingüístico adecuado, para</p>
---	--

<p>interesantes como la alimentación sana, o problemas de piel que han tenido algunos de los peques debidos a la alimentación, al sol o a la temperatura. También tratan el tema del pañal, hasta cuando usarlo y por qué.</p> <p>Observamos lo bien que se lo pasan con el agua, como disfrutan. Sale una propuesta de excursión a unas pozas, ya que los adultos explican que el agua de la piscina con el cloro no es buena para alguna de las pieles.</p> <p>Pasa el tiempo y se acerca la hora de volver. Los adultos piden a los niños que vuelvan a vestirse y/o a cambiarse, que vamos a hacer el círculo de despedida.</p> <p>Para cerrar la actividad hacemos un “círculo” rápido con el corro de la patata, ya que es un poco tarde y hay que volver a comer.</p>	<p>expresar con decisión, sin utilizar vulgarismos que podrían condicionar el no entendimiento y podrían banalizar el sentido.</p> <p>El tema del pañal me parece interesante ya que lo plantean como un momento muy importante en el desarrollo de los niños/as, y que ellos mismos tienen que estar preparados, que cada uno tiene su proceso al igual que el resto de aspectos del desarrollo. Una mamá explica lo problemático que puede ser para un pequeño/a la retirada de pañal antes de tiempo, pudiendo crear problemas de enuresis o encopresis.</p> <p>Me llama la atención que hoy no ha habido ni un solo conflicto. Puede ser por el espacio abierto, el buen tiempo, o porque los niños se lo han pasado muy bien y cada vez hay menos conflictos en el grupo.</p>
--	--

Sesión 6: 30/04/2014- 10.30 – 13.30**Participantes:**

- Ch. (acompañante y papá de P y A.).
- C. (mamá de S.)
- I. (mamá de Al y O)
- Alv (papá de No)
- Bl. (mamá de L.)
- P. (niño de 3 años)
- La. (niña de 3 años).
- N. (niña de 3 años).
- Al. (niña de 2 años)
- L. (niño de 2 años)
- S. (niña de 3 años).
- No (niña de 1 año)
- Ir. Observadora participante.

DATOS DESCRIPTIVOS	DATOS PERSONALES
<p>Como otros miércoles de sol, hoy han propuesto salida. Hemos quedado a las 10.30 en el parque de los Pinos.</p> <p>Cuando llego se encuentran ya en el parque los adultos Ch. y Bl., con P., N., L y No. Me saludan al llegar y me cuentan lo que están haciendo entusiasmados: “mira Irene, estoy...”. Están en la zona de los columpios, no hay más niños así que juegan de forma libre, se suben, se bajan, exploran, hablan entre ellos, juegan... y los adultos simplemente observan y se aseguran de que estén bien.</p> <p>Llega La. con su mamá Ce. y el bebé Ni. Ce le explica en francés que ella va a subir a la casa de “La Escuelita” a hacer la comida, y le pregunta que qué prefiere hacer, si subir con ella o quedarse sola en el parque. La. lo piensa y al poco rato le contesta en francés que ha decidido quedarse; (“j’ai decide rester ici”). La mamá le recuerda donde tiene sus cosas, y que si tiene algún problema o alguna necesidad estamos Ch, Bl y yo.</p> <p>También llegan S. y su mamá C. Y al poco rato Alv. el papá de No. Cuando ya estamos todos Ch. pregunta “¿Nos vamos de excursión?” algunos gritan: Siiii.</p> <p>Emprendemos la marcha por un sendero de los pinos. Algunos de los niños corren por delante, los mayores miran pero no se inquietan. P, L. y N. llegan a una estación de la ruta deportiva, unas barras de madera que asemejan una gran escalera. Cuando nos juntamos con ellos, N. me pide que le ayude a subir. Le doy la mano, trata de subir sola, en un momento se siente insegura y me pide que le coja para bajar. Acto seguido realizan el mismo ejercicio P, y L, y lo repiten 2 ó 3 veces. L. se siente un poco más inseguro, y prefiere que le ayude su mamá.</p> <p>Seguimos caminando, los peques vuelven a tomar la delantera. Los adultos dialogamos mientras</p>	<p>Me sorprende que No esté sola sin su mamá ni su papá. Pregunto a Ch. y me dice que se han ido un momento. Ella esté feliz, por el momento no parece que les eche de menos.</p> <p>Cuando por ejemplo No. , que es la más pequeña, o L, muestran ganas de subir solos al tobogán u otros juegos del parque, los adultos simplemente nos ponemos a su lado, atentos por si cayeran, pero nunca les agarramos ni ayudamos a subir, a no ser que ellos lo pidan.</p> <p>Cuando ayudo a los peques es porque ellos me lo piden, y sigo sus instrucciones en dicha ayuda. En ocasiones les pregunto “¿qué necesitas?”, pero si no son ellos quienes me piden que les coja, o que les de la mano, yo no lo hago.</p>

<p>tanto. Bl, C y yo nos contamos anécdotas. Nuestra relación se va acercando conforme pasan los días.</p> <p>Los peques se entretienen con piedras y palos. Empiezan a recoger cosas para llevarse a “La Escuelita” (piedras y palos, básicamente). Esta vez explican que se lo van a llevar a Mamba (la perrita de L.).</p> <p>En una de las ocasiones, P. va a coger una piedra, y L. le explica que mejor esa no, porque parece que es de “leche de vaca”. Los adultos sonreímos, y Bl. nos cuenta que L. está pasando por un proceso complicado con la leche de vaca, ya que la homeópata le ha propuesto que mejor no la tome debido a un proceso de piel atópica. L. lo está viviendo muy intensamente, y Bl. nos explica que nombra la leche de vaca en muchos de sus juegos.</p> <p>P. y L. se encuentran un insecto en el suelo (tipo mariquita pero alargado). Está boca arriba, y no se puede mover. P. me llama y me dice “hay que ayudarlo”. Le ayudamos con un palo a ponerse boca abajo y le explico a P. que ahora el insecto necesita su tiempo para reanudar la marcha, y le propongo que le dejemos tranquilito para que el mismo vuelva a caminar. Yo me levanto. Parece que lo entiende y a los pocos segundos se levanta también y sigue jugando.</p> <p>N. pisa una caca de perro. Bl. le limpia la zapatilla con una toallita. Los adultos hablan sobre el tema de las cacas de perro en esa zona, que son muy abundantes pero que tampoco hay papeleras, incluso piensan en realizar una campaña en el barrio para tratar de solucionar esta situación. Cuando termina de limpiarle, Bl explica en voz alta: “voy a tirar esto a la papelera, ahora vengo”. Pero L., su hijo, quiere acompañarla, y entonces se unen unos cuantos más. Pensando que van a volver a la zona de senderos, nos damos cuenta de que se han quedado en el quisco de la zona de columpios, por lo que volvemos todos para allí. Ch. se acerca y me dice “parece que prefieren volver a la civilización...”.</p> <p>Cuando llegamos los que faltábamos ya están todos los peques, (menos S. que suele ir con su mamá y necesita estar más arropada), subidos al quisco de la música. Llegamos y L. y P. le dicen a Ch. que necesitan una pelota. Ch. se queda pensativo y les explica que en ese momento no tiene pelota, que piensen si pueden fabricar algo que pueda hacer de pelota. L. explica “yo tenía una piedra para Mamba, pero no era pelota, era piedra”. Al instante vuelven a jugar con el resto de niños al pilla-pilla olvidando el problema de la pelota.</p>	<p>C. me cuenta que en casa, la semana anterior, S. le había estado contando muy ilusionada que había hablado conmigo y me había contado cosas importantes. Otro día de la semana S. le propuso a su mamá “mamá, haz de Irene”. C. me lo contaba sonriente, y afirmaba que S. siente admiración por mí. Yo me siento muy “alagada” y contenta, ya que veo que mi relación con los niños está siendo buena, y que para ellos también estoy siendo un referente.</p> <p>Normalmente las familias de “La Escuelita” tienen muy en cuenta la alimentación en el desarrollo de sus hijos (y también en las mamás que amamantan). En el caso de la leche de vaca, Bl. nos explicaba la importancia de darle mucho sésamo a L. ahora que ya no toma teta ni leche de vaca. Las conversaciones relacionadas con la alimentación son muy comunes entre los adultos, incluso en ocasiones entre los niños en sus juegos. Conocen diferentes tipos de “La Escuelita”, de leches (avena, soja, avellana...), y otros alimentos que no conoce la gran parte de personas de la sociedad dominante.</p> <p>Ch. me cuenta una anécdota de P. Me cuenta que días anteriores iban por la calle con Le, un amigo de P. y sus papás. Estaban cerca de un cruce y Le para esperar bajó el bordillo, y P. se debió asustar mucho. Al llegar a casa, P. explicó a su mamá: “mamá, Le, como es más pequeño, no debía de saber todavía que no podemos bajar el bordillo en los cruces... pero no pasa nada, yo ya se lo expliqué”.</p>
---	---

Durante unos minutos juegan con Ch. al pilla-pilla. Se ríen y disfrutan. Al poco tiempo algunos de los peques piden el almuerzo, tienen hambre. Algunos traen plátanos, otras, tortitas de arroz con sésamo. L. lleva una bolsa de tortitas. Los niños le piden, y el reparte. Cuando quedan unos trozos pequeños los tira al suelo. Su mamá se acerca, se agacha y le explica “L. no me gusta que tires al suelo la comida...” L. le explica que es que quería fabricar una pandereta con la bolsa de las tortitas, y que ya quedaban solo migas. Bl. insiste “vale, me parece bien que quieras fabricar una pandereta, pero no hace falta que tires al suelo lo que quedaba”.

Los peques almuerzan. Algunos tienen ganas de seguir jugando mientras tanto, pero L. enseguida les explica preocupado “chicos, mientras comemos no corremos, parar!”.

Cuando terminan de almorzar, algunos prefieren bajar a los columpios. S. le pide a su mamá que le ayude a dar vueltas al quiosco por fuera de la valla, sobre una superficie que sobresale, al modo “equilibrismo”. S. ayudada por C (camina a su vera, simplemente como figura de seguridad, ni siquiera le da la mano), comienzan a dar vueltas. P. me pide que le ayude, que el también quiere. Le acompaño y le explico: recuerda fijarte muy bien en el suelo, puede haber algún escalón u otros obstáculos con los que podrías tropezar, pon mucha atención. N. también quiere, se une y le explico lo mismo. Los demás ya están en los columpios. Después de 3 ó 4 vueltas deciden unirse con el resto.

Viene I. con Al, y el bebé O. I le explica a Al lo mismo que Ce le había explicado a La por la mañana, que tiene que marcharse a la casa de “La Escuelita” a hacer la comida, y le plantea que decide que prefiere hacer. Al. decide quedarse e I. le explica lo mismo: ya sabes que si necesitas algo se lo puedes pedir a Ch. o a Ir. También viene Le (el amigo del barrio que antes iba a “La Escuelita” pero ahora ya no, con su mamá y su bebé.

Juegan en la zona de columpios: el tobogán es un puesto de helados donde compran y venden (incluso dan cambios al devolver los euros), los columpios son muy solicitados, pero Ch. media y recuerda el tema de los turnos, y que cuando “un columpio queda libre otra persona lo puede coger”. Se van apañando.

Minutos después Al. siente la necesidad de volver con su mamá a la casa de “La Escuelita”. Ch. le acompaña. Mientras tanto los peques siguen jugando de forma libre, ahora algunos están corriendo por el césped, creando sus propias historias.

Cuando L. realiza ese comentario, Ch. trata de reforzarlo con otro “L. a que si corres con comida es incómodo...”, para tratar que los demás también lo entiendan. Es curioso, Bl., la mamá de L. nos explica que ella siempre hace mucho hincapié en eso, en parar al comer, para que no se atraganten. Nos explica a los adultos que estamos fuera del juego, como va viendo que L. se queda con las propuestas de su madre, aunque en el momento parezca que no, después las refleja con los demás niños.

<p>N. y L. dicen que quieren hacer pipí. Ellas solas se habían ido a un ladito de la zona de columpios, pero les digo que mejor salimos de ahí para que no quede el pis dentro de la zona. Nos salimos a la parte arbolada. Bl. viene a ayudarme. Ellas muestran la necesidad de querer hacerlo solas, y nos explican como lo hacen con su mamá. La, dice que se agacha con el pantalón puesto, y N. dice que su mamá le quita el pantalón y los zapatos. Al ver N. al L. haciendo pis agachada con el pantalón bajado pero puesto (con mi ayuda para no mojarse), ella decide que también quiere hacerlo así. Bl. le ayuda, aunque les cuesta un poco apañarse. La. termina y me explica que se ha mojado los zapatos... le digo que no se preocupe, que le limpio con una toallita. N. finalmente consigue hacer pis como ella quería, con ayuda de Bl. y también se moja las zapatillas. Bl y yo nos reímos.</p> <p>Al acabar se juntan de nuevo con los demás niños. Algunos juegan en grupo, otros prefieren ir a su aire. Suben bajan, cogen palos, piedras... En un momento dado, surge un conflicto entre P. y N. por un palo.</p> <p>Mientras Ch. va a tratar de solucionar el conflicto a la zona de los pinos, No y La se quedan en la zona de columpios, y S. en un banquito con su mamá. La y No se juntan después con S. en el banco. La juega a vender cosas, juego con ella, y hacemos intercambio de objetos, jugamos con los números, a contar, descontar, incluso introduciendo la suma. No. Que está a su lado, le echa un poco de tierra por encima. La. se queja y le explica “No, no me gusta que me hagas eso”. Pero al parecer no se queda conforme, entonces La. le echa otro poquito de tierra por encima. No es más pequeña y todavía no le puede explicar que no le gusta. Yo le comento a La “La, igual a ella tampoco le gustaba que le echases tierra...”, y el papá también le explica “claro, porque al echarle piedrecitas por encima y caerle al gorro, luego se lo pondrá y le volverán a caer en la cabeza... y creo que eso no le gusta a nadie...”. La le escucha y sigue jugando.</p> <p>Cuando parece que el conflicto entre N. y P. está resuelto, viene N. corriendo y me pide ir a “La Escuelita”, ya son más de las 13. Me pide que le acompañe, y que le coja en brazos. Aviso a C. de que me voy adelantando y los demás explican que también van a ir subiendo. N. me pregunta que porqué les aviso, le explico que es importante para que sepan donde estamos. Vamos hacia allí y mientras dialogamos sobre la lluvia, el viento, le explico qué es el cierzo, y ella me cuenta cosas sobre la lluvia también.</p> <p>Cuando llegamos a “La Escuelita” están muy</p>	<p>Sigo observando el tema de la pronunciación de la /r/ por /l/. Además de P. que es el mayor y el que tiene realmente la dislalia, N. que la adopta, hoy también escucho a La (que además tiene acento francés), y a Le. Los adultos lo viven con normalidad. Simplemente ofrecen el modelo adecuado, pero no corrigen.</p> <p>CONFLICTO: N y P, jugando a buscar palos, encuentran uno más grande de los demás, y en ese momento ambos deciden que es suyo, por lo que lo agarran cada uno de un lado y “pelean” por él, tirando cada uno de un extremo. En ese momento llega Ch. y con toda la tranquilidad del mundo pregunta, ¿Qué pasa?, y agarra el palo del centro, para que dejen de tirar y se hagan daño. Les dice que tengan cuidado, que si siguen tirando así, van a hacerse daño. Ambos explican que el palo es “suyo” sin ponerse de acuerdo. Los tres agarrados del palo, tratan de dialogar, mediados por Ch. qué hacer con ese palo. Ch. propone alternativas, como ir a buscar otro palo, y turnarse el que tienen, pero en ese momento ya no les importa nada, más que quedarse con ese palo en ese momento. Siguen tirando, N. se hace daño y llora, Ch. expresa que es normal, que se veía venir que eso pasara, pero ella sigue agarrando el palo. Mientras se mantiene el</p>
--	--

tranquilos, con música relajante en la sala de psicomotricidad y juego simbólica, los bebés y Al con I, S. La comida ya está preparada. Al entrar le explico a N. que tenemos que guardar el palo, **que se acuerde de las zapatillas y los calcetines**, y le explico que tiene que tener cuidado porque están los bebés muy tranquilos. Me escucha y va hacia ellos con ternura, cariño y cuidado.

Acto seguido llegan ya todos los demás, y mamás como M, Ga, que vienen a comer (a las 14.30 tienen asamblea pedagógica). Se arma un poco de jaleo y caos en el pasillo. Pa. y La me dan sus palos para guardarlos bien (ya que vienen del conflicto anterior), y yo busco lugares especiales para separar cada palo, y se lo explico a sus mamás ya que para ellos es muy importante.

Algunos peques que se reencuentran con sus mamás como La, N, o No, piden teta. Se juntan en la sala de psicomotricidad a darles el pecho y otros empiezan a comer. Yo me voy despidiendo de todos, tanto mayores como peques. Algunos peques me preguntan si me quedo a comer, que a donde me voy, que por qué no me quedo... les explico que tengo que irme a mi casa a comer, pero que nos veremos pronto.

Al bajar me encuentro a Ch, que viene con un libro de "pedagogía Freinet". Me explica que después de comer van a tener la asamblea pedagógica y me propone si quiero quedarme también. Lo pensamos y planteamos comunicarnos después a ver.

Nos despedimos hasta el miércoles.

conflicto, y durante varios minutos de diálogo sin resolución, Ch propone trasladarse al lugar de los pinos, donde pueden encontrar otros palos. Van los tres unidos por el palo hacia dicho lugar, Le. les acompaña. En ese momento ya no escucho lo que ocurre, les veo a lo lejos, parece que poco a poco se resuelve, porque un rato después vuelve N. con un palo en la mano.

Lo que si que estoy segura es de que ningún adulto ha levantado la voz, ni ha intentado imponer su criterio, simplemente ha acompañado, ha mediado, y se ha asegurado de que los peques no se hicieran daño.

Al entrar, me entretengo buscando los calcetines de N. y no me doy cuenta de que N. ya ha entrado a la sala donde están los bebés con el palo en la mano. Al ser bastante grande, escucho a I. que le dice a N. que es un poco peligroso estar con los bebés con el palo en la mano. En ese momento me doy cuenta de que no le he propuesto antes guardarlo, y lo hago inmediatamente. Ella asiente con normalidad y juntas buscamos un lugar personal para guardarlo.

Quando me propone lo de la asamblea me parece super interesante y siento ganas de quedarme, pero creo que es importante que les pregunte primero al resto de familias, no quiero resultar invasora. Quedamos en que va a escribirme un wathsap en un ratito cuando lo sepa. Al volver hacia casa me doy cuenta que tenía un compromiso a esa misma hora, por lo que le escribo y le planteo mi imposibilidad. Espero poder asistir a la próxima.

1.3. Notas de campo – Registro de asambleas y encuentros.

Asamblea I en “La Escuelita”: primer acercamiento al campo: 29/11/2013

Después de haber intercambiado varios correos con dos de los miembros del proyecto, uno de ellos C, quien ha adquirido el rol de “acompañante”, me propone ir a una de sus asambleas para plantear la propuesta de investigación.

Llego a la asamblea cuando ya ha dado comienzo y observo (todavía como mera espectadora) que se está tratando un tema delicado por los comentarios y expresiones que transmiten los protagonistas. Este hecho me hace sentir un poco incómoda ya que se trata de un problema propio del proyecto que les ocasiona cierto malestar. Después de unos minutos, dan por finalizado dicho tema, y C que es quien modera la asamblea, da paso a mi intervención, proponiendo que explique la razón por la que me han invitado.

Algo nerviosa le pregunto a C que qué era exactamente lo que él les había contado a sus compañeros/as. Me explica que les transmitió la información que yo le planteaba en uno de los mails previos, sobre la colaboración de un proyecto protagonista de educación alternativa y el requerimiento por su parte de un tema más concreto a barajar por sus miembros como inquietud o interés desde un proyecto joven y comprometido como este.

Los protagonistas me escuchan de forma interesada. Les explico mi trayectoria desde el momento que decidí aventurarme con la Investigación, y que he ido reorientando el tema y las razones. Mis inquietudes en cuanto al área a investigar, y el objetivo emergente de la misma. Les comento de manera muy breve mi posicionamiento acerca de las metodologías y del interés por comprender los fenómenos a investigar. Les cuento el proceso de búsqueda de director/a, y la propuesta por su parte de concretar un tema desde “dentro” debido a la metodología y el paradigma de Investigación que en este caso se llevaría a cabo. Asimismo les planteo lo necesario e importe que para una investigación como esta tiene su proyecto y las personas que en él participan, y que estoy abierta a cualquier propuesta o sugerencia.

Después de la explicación, algunos de los miembros muestran su interés, y comienzan a reflexionar y verbalizar posibles temas que les van surgiendo. Algunos de ellos serían:

- *Cómo los niños/as que aprenden desde estos proyectos son capaces de desarrollar por sí mismos aprendizajes que desde la escuela ordinaria son impuestos.*
- *A largo plazo, como se desarrollará un individuo que ha crecido desde esta alternativa, los valores, las capacidades...*
- *La parte legal/alegal/ilegal de este tipo de proyectos.*

Planteamos dejar una semana más de tiempo para que “emerjan” más propuestas, y me proponen hacerlo de modo compartido. Además como falta una familia de las que componen el grupo, proponen hablarlo con ella también. Algunos de los miembros me plantean la posibilidad de acudir de forma más continua al local para compartir con ellos tiempos y experiencias, lo que les planteo que para mi podría ser genial porque desde dentro y participando es la mejor manera de investigar (desde mi punto de vista).

Quedamos en dejar esa semana más de margen para la reflexión, y continuar en contacto a partir de entonces.

Asamblea II en “La Escuelita”: 16/02/2014

Después de la primera asamblea a la que acudí en Noviembre, y después de realizar también las dos entrevistas a los dos miembros B. y C., me han invitado a otra asamblea para retomar y materializar ya mi colaboración con ellos. Se celebraría en su nuevo local.

Cual ha sido mi sorpresa cuando al llegar me encuentro con que habían acudido 4 familias más que están empezando otro proyecto de Educación Alternativa en Zaragoza: “A” Por ello nos juntamos todos en la asamblea, nos presentamos y comienzan ambos proyectos presentándose e intercambiando ideas. Yo escucho interesada y voy recogiendo ideas interesantes, como la similitud en los inicios de ambos proyectos.

“A” realiza las actividades en las casas “jardín rodante”, cada semana en casa de una de las familias, y cuenta con educadora, aunque las funciones de ésta como de la familia son muy flexibles.

Me resulta curiosa la coincidencia entre temas importantes y comunes para ambos proyectos:

- Como resolver de conflictos (tanto entre los peques como entre los adultos)
- Qué tipo de lenguaje utilizar.
- Refuerzos
- Futuro de los peques.
- Preocupación por otro tipo de alimentación más sana.

El proyecto nuevo “A” plantea que *tiene claro lo que no quiere, pero que les cuesta más definirse en lo que si “no sabemos lo que queremos, pero sabemos lo que no”*. A la respuesta de que planes tienen para el siguiente curso plantean que *“algo concreto no van a poder plantear nunca, porque el proceso es cambiante, porque cada vez hay unas necesidades y se basan en escucharlas”*.

También hablan de la importancia de las emociones por parte de los adultos, el proceso de aprendizaje y autoaprendizaje y la necesidad de leer sus emociones para seguir adelante tras conflictos entre ellos. Los propios proyectos donde los adultos se conocen crean una cultura propia.

“S” apunta que las funciones de los adultos se van creando de forma natural según los intereses de cada uno, de esa forma todos encuentran su lugar en el proyecto.

Al tratar el tema del futuro plantean que no quieren que sus hijos/as vivan las experiencias negativas que ellos vivieron en la infancia. “S” al contar con un espacio propio y una trayectoria de 3 años confía en la posibilidad de educar desde esta pedagogía alternativa a sus hijos hasta los 6 años, como mínimo.

“A” pregunta a “S” por el tema de la línea que siguen, y éstos explican que no tienen una línea fija, sino que van creando la suya propia tomando las ideas con las que más se identifican de unas y de otras. Por ejemplo utilizan material Montessori, pero no se cierran únicamente en él.

Sale el tema del aprendizaje de la lecto-escritura y plantean que al haber un niño que está mostrando interés, van a ir viendo como hacerse cargo de ello, según las necesidades.

Finalmente intervengo yo, planteando mi propuesta de investigación. Quedamos en que acudiré todas las semanas que pueda, los miércoles en un principio, con posibilidad de ir viendo las necesidades.

II Encuentro de acompañantes de Proyectos de Educación Libre de Aragón: 16/03/2014

Asistentes: 7 personas.

- M y L (2 acompañantes y madres de La Rueda, en Peñaflor)
- A (acompañante y madre de Telaraina, en Sabiñánigo).
- An y P (acompañantes y madres de Candeleta, Ainsa).
- Ch (acompañante y padre de “La Escuelita”, Zaragoza).
- Yo, voy en calidad de acompañante de “La Escuelita” y estudiante de Tesis.

Comenzamos la reunión presentándonos, aunque la mayoría de ellos ya se conocían. Se propone realizar una lluvia de ideas sobre temas que inquietan o interesan a los acompañantes, para después ir hablando sobre ellas.

Los temas que salen en esta primera lluvia de ideas son:

1. *¿Cómo tratar la dependencia de los peques con los adultos a la hora de los juegos? ¿los adultos intervienen y participan en el juego?, si se hace, ¿Cómo cortar esa participación antes de crear una dependencia?*
2. *¿Cómo gestionar los momentos de “exclusión” en los cuales, durante los juegos, algunos niños más mayores excluyen a otros más pequeños?*
3. *¿Cómo gestionar los espacios en los momentos de necesidad de “privacidad” de los niños y niñas?*

4. ¿Cómo plantear la interacción de las madres y los padres en el espacio?

A. de Telaraina expone un conflicto que hubo con una mamá en el espacio, que cuando fue a interaccionar con un niño trató de defender a su hijo y acabo generándose un conflicto entre las propias madres. Hablamos un poco de ese tema, y algunas de las respuestas/ propuestas que salen son:

- Probablemente esa mamá tenga un conflicto interno que deba trabajarse primero para realizar un adecuado acompañamiento, ya que sino puede ser un reflejo para los peques. En primer lugar será necesario atender el proceso de la madre, incluso acompañarla para que se lo trabaje.
- Se propone una solución: una propuesta colectiva para trabajar la resolución de conflictos.

En cuanto al tema 4, de la interacción de las mamás y papás en el espacio, cada proyecto tiene sus consignas. Candeleta por ejemplo prefiere que los papás y mamás no estén en el espacio durante las horas de “escuela”. “La Escuelita”, sin embargo si que permite dicha participación y acompañamiento ya que prioriza la necesidad de los propios peques, siempre que dichas mamás y papás conozcan la dinámica de acompañar. En el caso de Telaraina, está habiendo problemas con eso debido a la falta de “formación” o información de las familias. Cada proyecto lo gestiona de una manera debido a su trayectoria y a sus necesidades.

En cuanto al tema 2, de la “exclusión” por parte de los peques, a través del juego, P. de Candeleta explica un ejemplo claro donde se produce dicho fenómeno. Nos cuenta que alguna vez en el espacio, los más mayores han construido una casa y a la hora de jugar, dejan entrar a todos menos a 2 ó 3 más pequeños. P. es mamá de uno de esos peques y por eso nos transmite que ella no lo ha vivido bien. Se plantea la pregunta ¿qué hacemos cuando hay niños que no dejan entrar a otros, siendo que en principio queremos respetar su propia iniciativa, pero viendo que hay algunos que pueden pasarlo mal? Se habla de distintas propuestas:

- Tratar de que los niños y niñas que excluyen verbalicen por qué lo hacen, quizás así puedan reflexionar sobre ello a través del lenguaje.
- También se propone como acompañar a los “excluidos” para que no se sientan mal.
- Que los adultos intervengan en ese caso planteando enunciados del tipo “no me gusta que...”
- Trabajar la resolución de conflictos en las situaciones de exclusión, interviniendo o sin intervenir.
- Se traslada dicho conflicto a los adultos. Se pone el ejemplo de quienes somos “amigos” y quienes “compañeros” y que eso también ocurre con los peques, que no todos tienen por qué ser amigos, y que no todos tienen porque entrar en la “casa” de una persona... igual que nosotros elegimos quien entra y quien no. También se plantea el uso del lenguaje a la hora de excluir. No es lo mismo plantear en un foro que a la salida x personas van a ir a tomar un café, que decir “a la salida vamos a ir a tomar un café, pero X, Y, y Z, no pueden venir...”

Se abre el tema 1, sobre como llevar a cabo la entrada y la salida de los adultos en los juegos de forma natural. M. de la Rueda explica que a ella en ocasiones le ha resultado difícil salir de los juegos de forma natural, ya que en ocasiones se siente cansada y no quiere seguir jugando, pero los peques siguen necesitando su compañía, y llega un momento que ella no sabe como salir de ahí. También realiza una diferenciación en cuanto a los mayores y a los pequeños, ya que los pequeños pueden necesitar más de su compañía. A. de Telaraina explica que en su proyecto ellos nunca intervienen en sus juegos, si los peques lo piden, ella dice que no. Sólo observan. A. explica que desde la Psicomotricidad en la que ella se ha formado, y desde la Educación creadora se opta por no intervenir para dejar fluir las inactivas y la potencialidad infantil al máximo. Sin embargo en los demás proyectos si que existe esa interacción natural. Ch. de “La Escuelita” expone que ellos se dejan fluir, que si los niños y niñas toman la iniciativa de que un adulto juegue, se respeta dicha iniciativa, siempre que el adulto quiera en ese momento, o no esté ocupado realizando otra tarea (en ese caso se explica), y la salida igualmente se realiza de forma natural, explicando la situación “ya estoy cansado, ya no quiero jugar más...”.

A. de Telaraina expone que en su proyecto hacen sesiones de terapias individuales a algún niño y niña que lo necesita. En estos casos tienen dificultades con la gestión del espacio. La gestión del espacio es algo que dificulta, por unas razones u otras, a casi todos los proyectos, ya que estos se quedan “pequeños” para cubrir todas las necesidades del proyecto. De hecho tanto Candeleta, como “La Escuelita”, como Telaraina, como la Rueda están buscando otras opciones de espacio más grandes y más adaptadas a sus necesidades.

Hablan un poco de las diferentes posturas en cuanto a los horarios que llevan y días a la semana donde hay “escuela”, y se observa que también son muy distintos en cada proyecto, ya que varían dependiendo de las necesidades de los protagonistas, una vez más.

En un momento dado, M. lanza una pregunta “¿Dónde encontráis los apoyos para realizar esta tarde de acompañar? La mayoría de los acompañantes responden que en los grupos de mamás y papás de los proyectos, en las parejas, en estos encuentros donde se juntan con iguales, y en un caso se encuentra un apoyo en la formadora de Psicomotricidad.

Ya finalizando el encuentro, sale el tema sobre la diferencia entre Educación Alternativa y Educación Libre. An. De Candeleta explica que para ella es distinto. Que Educación Alternativa es más amplio, por ejemplo Waldorf, o la Pedagogía Montessori, u otras pedagogías con otras corrientes muy distintas, podrían ser Ed. Alternativa a la del Sistema Educativo establecido, sin embrago la Ed. Libre es una forma de educar donde el protagonismo lo tiene al aprendizaje libre y vivencial, y que cada proyecto lo desarrolla de diferente forma.

Se va cerrando la reunión con anécdotas varias. Se plantea fecha para el siguiente encuentro: 8 de junio, y un tema en el que ir pensando “expresión verbal, corporal, no verbal de los adultos hacia los peques”.

I Encuentro de Proyectos de Educación Libre de Aragón: 27/04/2014

Asistentes:

Personas de distintos proyectos educativos de Aragón (Telaraina, La Escueleta, La Cigarra, El Galacho, Waslala, “La Escuelita”, Amonico, Grupo de Educación de la CIAR, Asociación aragonesa de Madres de Día, Talleres de expresión y creatividad de Educación Creadora y La Rueda) y gente a título personal de Zaragoza, Sahun, Alcañiz-Caspe y Longares.

El objetivo del encuentro es juntarnos y coordinar los distintos proyectos que hay en Aragón acerca de la Educación Libre.

Nos presentamos y creamos un mapa de Aragón con los distintos proyectos y hablamos de las necesidades propias de cada grupo y las necesidades comunes con otros grupos.

Surgen estas necesidades comunes:

- *Realizar encuentros semestrales en diferentes espacios de Aragón.*
- *Crear un calendario para fomentar actividades y encuentros cotidianos.*
- *Crear un banco de habilidades, central de recursos y creación de materiales.*
- *Espacio de cuidado y apoyo a las personas que participamos de la Ed. Libre: niñxs, familias y acompañantes.*
- *Retomar debates de Aragón sin Escuela respecto a la regularización de la Educación Libre.*

Se crean tres comisiones de trabajo de temas que vimos prioritarios, para ir trabajando sobre ellos y llevar trabajo avanzado al siguiente encuentro:

- **Legalidad.** *Para hablar sobre actuación ante denuncias por no escolarización, red de apoyo y caja de resistencia*
- **Difusión.** *Vemos la necesidad de visibilizar la Ed. Libre y se crea debate entre difusión e intimidad. Se estudiaran distintas posibilidades (blog, facebook, etc)*
- **Formación.** *Buscar cursos, talleres y distintas habilidades dentro de la red de Aragón sin Escuela para desarrollar aspectos que nos interesan en torno a la Ed. Libre.*

Se propone que si alguien quiere participar en el trabajo de alguna de las comisiones que se ponga en contacto con las personas que están en cada grupo.

Se plantea realizar un II Encuentro de cara a Septiembre – Octubre, y mientras tanto las demás comisiones se irán reuniendo para avanzar.

2. Anexo 2. Primera pre-categorización: se muestra en el CD Anexo.

3. Anexo 3. Segunda categorización.

3.1. Segunda categorización: categorías emergentes.

<p>DIVERSIDAD: Dado que todas las personas tenemos necesidades individuales y distintas capacidades, las diferencias personales e individuales enriquecen al grupo y el propio proceso de aprendizaje.</p>	<p>No hay etiquetas, la diversidad enriquece. “También me gusta de este tipo de educación que dan posibilidades a los niños que les cuesta un poco más, niños que en otros centros estarían “por debajo de la media” aquí no les ponemos etiquetas”</p> <p>Necesidades y procesos diferentes de cada peque. “S. sigue con su mamá C, muestra esa necesidad de compañía más que el resto de los niños”.</p> <p>Grupo vivo y dinámico. “Lo que también esta claro es que el grupo esta vivo, no? que vamos bajando y vamos subiendo del carro”</p> <p>Bilingüismo en algunas familias, se permite y enriquece. “Ce. le explica en francés que ella va a subir a la casa de “La Escuelita” a hacer la comida, y le pregunta que qué prefiere hacer, si subir con ella o quedarse sola en el parque. La. lo piensa y al poco rato le contesta en francés que ha decidido quedarse; (“j’ai decide rester ici”)).</p>
<p>RESPECTO: Entendido como la base para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una sociedad. Es la consideración que una persona se debe a sí misma y a todos sus semejantes, al medio ambiente, a los seres vivos y a la naturaleza.</p>	<p>Respeto de todos los ritmos de aprendizaje “Se respetan todos los ritmos de aprendizaje y nadie va por debajo de nadie”.</p> <p>En “La Escuelita” se propone, no se impone. “Nada más llegar, N. me pide que juegue con ella al pilla-pilla, le proponemos esperar un poco y jugar después de realizar el círculo”.</p> <p>Enseñanza de la importancia del consenso y respeto de necesidades. “Se comienza a trabajar poco a poco la importancia del consenso y el respeto a las necesidades. Si N. no quiere contar nada en ese momento se le respeta, no se le impone ni siquiera se le insiste. Propuesta libre de actividad del día”.</p> <p>Respeto de las conversaciones de los peques. “Tanto el acompañante como las otras dos mamás se mantienen al margen respetando las conversaciones de los niños”.</p> <p>Necesidad de la presencia de los adultos. “No. es una niña nueva de “La Escuelita” que ha empezado a acudir esta semana. Tiene 1 año y 11 meses y todavía necesita de la presencia de su mamá, por lo que también viene ella”.</p> <p>Vivir el cuerpo con naturalidad. “Los niños/as corren desnudos por la zona, de manera natural. Nadie se escandaliza”.</p> <p>Uso del pañal en “La Escuelita”: de forma natural y cuando ellos se sientan seguros, respetando sus tiempos. “El tema del pañal me parece interesante ya que lo plantean como un momento muy importante en el desarrollo de los niños/as, y que ellos mismos tienen que estar preparados, que cada uno tiene su proceso al igual que el resto de aspectos del desarrollo”.</p> <p>Participación libre y respeto. “Siempre la participación es libre, el requisito es mantenerse en el Círculo hasta que se de por finalizado”.</p> <p>Aprendizaje vivencial de la lect-escritura, respetando sus ritmos. “P. se muestra muy entusiasmado, así que Ch le proporciona la cesta, y éste coge una letra. Es necesario que la persona que habla tenga la letra en la mano”.</p> <p>Respeto a la hora de dirigirse un papá hacia su hija. “La manera de dirigirse de Da. hacia su hija es muy tranquila y respetuosa, se agacha para estar a su mismo nivel y le dedica, con cariño las palabras, dándole mucha importancia a su contenido y asegurándose de que su hija va a estar bien”.</p> <p>Conversación con adultos: educar sin amenazas. “Durante un rato converso con C. sobre el libro de Sumerhill en el que se trata el tema de educar sin amenazas, gritos ni castigos”.</p> <p>Importancia de trasladar las conversaciones de los adultos a los peques. “I le explica a los peques lo que estamos hablando “estamos hablando de que todos habéis traído vuestros juguetes y que si queréis podemos sacarlos para compartir”.</p> <p>Es importante explicar a los peques lo que ocurre, en este caso que yo me iré antes. “Hacemos el círculo cantando la canción de “La Escuelita” y a continuación Ch. explica que hoy yo sólo podré estar un ratito porque tendré que marcharme antes que otros días”.</p> <p>Importancia de que los mayores también expongan sus necesidades y los peques también las respeten. “Se me crea un pequeño conflicto interno en este momento, ¿qué hacer?, creo que es importante que sepan mis necesidades también, así como nosotros escuchamos las suyas. Por ello les termino explicando qué es lo que yo quiero hacer en la casita”.</p> <p>No se obliga a dar besos, no se les insiste a que lo hagan por presión social, solo si quieren y por amor. “El tema de los besos en este tipo de educación también es algo a resaltar. No hay una presión social para que los niños/as tengan que dar besos al saludar</p>

	<p>o al despedir a la gente, ya que entienden que es algo que ellos pueden hacer si quieren, pero no por sentirse obligados socialmente".</p> <p>Explicaciones hacia los peques con mucho respeto; diálogo. "Ch, que escucha la conversación le explica "yo conozco unas charcas en el parque, lo la piscina del Salduba que ahora está cerrada... pero no conozco más piscinas por aquí... si queréis un día proponemos en "La Escuelita" y nos vamos todos a nadar a la piscina".</p> <p>Conversaciones de los adultos: pañal. "También tratan el tema del pañal, hasta cuando usarlo y por qué".</p> <p>Importancia de los peques para cuidar a los seres vivos. "P. y L. se encuentran un insecto en el suelo (tipo mariquita pero alargado). Está boca arriba, y no se puede mover. P. me llama y me dice "hay que ayudarlo".</p> <p>Explicación de uso común de los objetos públicos. "...un columpio queda libre otra persona lo puede coger".</p> <p>Importancia de despedirme de todas y cada una de las personas, adultos y peques. Yo me voy despidiendo de todos, tanto mayores como peques.</p> <p>Como son niños se mueven, corren, saltan... "Es verdad que son niños que se mueven, juegan, corren, saltan...no se suelen quedar quietos calladitos sin moverse "portándose bien" como dirían algunos, incluso escuchamos esos comentarios "jo, como se portan estos niños...". Pero son niños, y forma parte de su desarrollo y sus necesidades vitales".</p> <p>Relaciones horizontales entre peques y adultos, sin imposiciones. "...no se trata de algo jerárquico "yo el adulto, te enseño," sino que es en doble sentido, es más... como se dice... horizontal. Si, algo más horizontal, y todos estamos aprendiendo de ellos, y desaprendiendo, nosotros los adultos estamos sobretodo desaprendiendo, esa es la palabra".</p>
<p>ALTERNATIVA DE CAMBIO:</p> <p>Entendida como una alternativa Educativa al Sistema Educativo que conocemos, política y socialmente impuesto, que puede dar lugar a un futuro cambio social.</p>	<p>Diferencias respecto a la sociedad dominante. "La experiencia esta mostrándome que los críos están bien, que se notan diferencias respecto de otros críos de la sociedad dominante".</p> <p>Objetivos de cara al desarrollo de los peques: autoconocimiento, emancipación. "Que confíe en ella misma, que se conozca, que vaya aprendiendo a conocerse, que se le valore por su ser, mas que por el hacer, y que pueda encontrar su camino, creo que de manera más fácil que cuando has transitado por la educación tradicional que te aparta del camino, o sea entre comillas, que te aparta del camino en el sentido de lo que a cada uno le nacería, no se, es como meter... es acompañar una flor que crece en cada momento, no de repente darle un tijeretazo porque toca aprender según que cosas".</p> <p>Objetivo grande: transformación social. "Un objetivo grande pero que nos veo humildes, pero yo creo que al cambiar la educación se cambia la sociedad, la cultura... es un grano de arena, es una gotita pero bueno, es nuestra gotita que aportamos a ese cambio".</p> <p>Enseñanza de la importancia del consenso y respeto de necesidades. "Se comienza a trabajar poco a poco la importancia del consenso y el respeto a las necesidades. Si N. no quiere contar nada en ese momento se le respeta, no se le impone ni siquiera se le insiste".</p> <p>Aprendizaje "matemáticas". "El tobogán es un puesto de helados donde compran y venden (incluso dan cambios al devolver los euros).</p> <p>Necesidad de autodefinirse. Tratamos de omitir la palabra "educación libre" porque la gente enseguida lo asocia con que se les deja hacer lo que quieran (en negativo).</p> <p>Lo de siempre no lo quieren... "El proyecto nuevo "A" plantea que tiene claro lo que no quiere, pero que les cuesta más definirse en lo que si "no sabemos lo que queremos, pero sabemos lo que no"</p> <p>Coincidencia entre proyectos: resolución de conflictos, lenguaje, alimentación, futuro... "Me resulta curiosa la coincidencia entre temas importantes y comunes para ambos proyectos: Como resolver de conflictos (tanto entre los peques como entre los adultos); Qué tipo de lenguaje utilizar; Futuro de los peques; Preocupación por otro tipo de alimentación más sana".</p>
<p>CONFLICTOS:</p> <p>como se viven y se resuelven los conflictos</p>	<p>Resolución de conflictos. "para nosotros es muy importante no coger o tocar al niño cuando esta en un conflicto, no quiere decir que nunca lo hagamos, pero para nosotros es muy importante tratar de no hacerlo".</p> <p>Día sin conflictos: ¿aire libre? "Me llama la atención que hoy no ha habido ni un solo conflicto. Puede ser por el espacio abierto, el buen tiempo, o porque los niños se lo han pasado muy bien y cada vez hay menos conflictos en el grupo".</p> <p>Resolución de conflictos a través del diálogo, la capacidad de escucha, de espera, y de respeto. "CONFLICTO PALOS"</p> <p>Resolución de conflictos basada en el diálogo, las palabras, el respeto y la mediación. "Es el primer conflicto en el que he de hacerme cargo. Ya me habían comentado y había leído (incluso visto) la forma de resolver conflictos de "La Escuelita"".</p> <p>Resolución de conflictos basada en el dialogo, en el aprendizaje y la normalización de los mismos. "EL CONFLICTO Y LAS "LA ESCUELITA""</p> <p>Dar la posibilidad a los niños de que sean ellos quienes resuelvan el conflicto. "Ante una situación de conflicto esperaremos y daremos opción a los niñ@s para que puedan</p>

	<p>resolver ellos mismos el conflicto”.</p> <p>Modelado: los adultos somos ejemplo en la resolución de conflictos. “Cuando se haya resuelto de una manera que no consideramos adecuada podemos ejemplificar otras opciones de haberlo resuelto”.</p> <p>Abordar los conflictos de manera sana. “Intentaremos tomar distancia de los conflictos y abordarlos de una manera sana, sobretodo, cuando nuestros hij@s estén implicados en los procesos de conflicto”.</p> <p>Se evita ante todo cualquier daño. “Cuando vemos que va a haber un daño de cualquier tipo podemos intentar evitarlo con la palabra o con nuestro propio cuerpo”.</p> <p>Para el grupo es muy importante respetar la integridad del niño, intentar no tocarlo ni cogerlo cuando esté en conflicto. “Sólo en casos muy especiales podremos coger de las manos un objeto de un niñ@, o coger a un niñ@ ante una situación de urgencia, o coger a un niñ@ para que nos escuche, procurando evitarlo siempre que sea posible, siendo este punto muy importante para el grupo”.</p> <p>Se ayuda a canalizar la agresividad. “Cuando veamos que algún niñ@ necesita canalizar su agresividad intentaremos facilitarle situaciones y material que promuevan esa canalización de energía agresiva”.</p>
<p>TOMA DE DECISIONES: CONSENSO:</p> <p>Dado que la manera de organizarse es a través de la asamblea, las decisiones son tomadas en consenso, es decir, a través del acuerdo de todos los participantes, de forma horizontal.</p>	<p>Consenso entre adultos para intervenir con peques, todos a una. “...el grupo esta con un consenso mucho mas alto, a la hora de intervenir, siempre hay matices de personalidad, pero estamos 15 adultos y poco mas o menos da igual q este uno u otro porque es muy similar la forma de actuar, no se si eso es bueno o malo, pero el grupo va construyendo una forma de acompañar a los críos conjunta y coherente...”</p> <p>Enseñanza de la importancia del consenso y respeto de necesidades. . “Se comienza a trabajar poco a poco la importancia del consenso y el respeto a las necesidades. Si N. no quiere contar nada en ese momento se le respeta, no se le impone ni siquiera se le insiste. Propuesta libre de actividad del día”</p> <p>Creación de documentos en asamblea, en consenso. “...en pocas semanas hemos hecho un documento sobre como abordamos el conflicto, otro documento básico general de que pensamos sobre el material, los espacios, posición del adulto, las normas o pautas dentro del espacio, y nos hemos puesto de acuerdo bastante rápido y por consenso”.</p> <p>Propuesta de elección para realizar el círculo: promueve la participación activa. “Ch. les propone dos opciones: “¿cómo queréis empezar la mañana? ¿Hacemos el círculo con una música tranquilita o preferís hacerlo vosotros jugando a la peonza, una vez cada uno?”</p> <p>Negociaciones. “Deciden la segunda opción y él les responde “vale, pero en cuanto llegue otro peque tendréis que guardarla”.</p> <p>Consenso y sus dificultades. “Para nosotros es muy importante, cada vez más... hemos evolucionado además...Otras veces no es tan bonito, te puedes ir enfadado a casa, puedes tener debates muy densos, pero se va viendo una evolución en este tema del consenso”.</p> <p>Aprendizaje a tomar decisiones por consenso. . “Y también los peques, porque por la mañana en el círculo, al comiendo o al final, se da mucho pie a que ellos digan que les apetece hacer, y muchas veces ellos se tienen que poner, o les tenemos que facilitar que se pongan de acuerdo, y es una experiencia práctica interesante, con sus conflictos también, pero forma parte del desarrollo”.</p>
<p>ROL DEL ADULTO:</p> <p>entendido como el papel que juega el adulto tanto a nivel de proyecto como a nivel de relaciones, tanto con sus iguales como los niños y niñas.</p>	<p>Importancia de que los adultos puedan intervenir y conocer. “...a mi me gusta saber, qué es lo que hace, en “La Escuelita”, saber que esto sale de nosotros, que podemos tomar parte, no es solo como desde una AMPA como en otros colegios, que si los padres quieren implicarse la única opción que tienen es meterse en la AMPA, no tienen mucho más margen para poder decidir e influir, me imagino... y en “La Escuelita” lo que me gusta es eso, que todo sale de nosotros, respetamos, tratamos de estar desde el respeto, a cada uno de los componentes tanto los niños como a los adultos, y a partir de ello pues ir cocinando no, cada día”.</p> <p>Los adultos son modelo. “...para mi por ahí va el camino, no solo podemos hablar de ellos sino que como somos modelo, ellos luego van repitiendo eso no? en las formas de relacionarse, en lo que escuchan, lo que ven...”</p> <p>Saben lo que no quieren, lo que quieren surge en función de necesidades. También es un poco, no se, yo muchas veces digo que se lo que no quiero pero en realidad no se lo que quiero, y en “La Escuelita” funcionamos un poco de esta manera, para mi eh?, o sea, por ejemplo, no seguimos una corriente concreta, escuchamos las necesidades de cada familia y de esta manera va saliendo”.</p> <p>Se trasladan comentarios que las mamás les hacen a los peques, de peque a peque: modelo. “L. enseguida les explica preocupado “chicos, mientras comemos no corremos, parar!”.</p> <p>Uso de lenguaje con propiedad, no banal; términos adecuados. “Igualmente me parece interesante el lenguaje que utilizan para nombrar sus partes del cuerpo, sus órganos, por su nombre, por el término lingüístico adecuado, para expresar con decisión, sin utilizar vulgarismos que podrían condicionar el no entendimiento y podrían banalizar el sentido”.</p>

	<p>Respeto y escucha entre adultos fundamental para crear modelo. “Yo pienso que si no se hace un trabajo sobre el respeto de adulto a adulto, y de escucha, escucha real”.</p> <p>Las funciones de los adultos se crean de manera natural. “S” apunta que las funciones de los adultos se van creando de forma natural según los intereses de cada uno, de esa forma todos encuentran su lugar en el proyecto”.</p>
<p>ACOMPANIAMIENT O/ ATENCIÓN A NECESIDADES INDIVIDUALES: el acompañamiento se entiende como la relación que toma el adulto con los peques durante su aprendizaje. Nos alejamos del término “enseñar” o “educar” ya que “acompañar” es algo más horizontal, menos jerárquico, donde el papel protagonista del aprendizaje lo lleva a cabo el propio niño/niña según sus intereses, necesidades, y el adulto que acompaña, le ayuda a desarrollar dichos intereses de forma segura.</p>	<p>Acompañamiento a los procesos personales, a las necesidades. “...la palabra educar no es tanto, es más acompañar, facilitar... entonces ahí entra la importancia de la figura del acompañante, que el acompañante también al mismo tiempo, recoge las necesidades de todo el grupo, las aportaciones de todos”.</p> <p>Necesidades de peques y de adultos. “Un acompañamiento que se va adaptando a las necesidades de los peques que están en el espacio. Ahora por ejemplo, yo veo en este tipo de proyectos también yo creo que es peligroso un poco el separar las necesidades de los peques de las necesidades de los adultos, o sea peligroso, que es difícil”.</p> <p>Espacios y adultos atentos a las necesidades de los peques. “El resto de niños muestran interés por subirse al colchón y como está muy alto, Ch y yo proponemos bajarlo a su altura de manera que puedan subir y saltar”.</p> <p>Priorizar el cuidado del grupo, que todos estén bien. “hay que cuidar mucho lo emocional, cuidarnos mucho a los adultos y a los peques...”</p> <p>Libertad de movimientos y acompañamiento por parte de los adultos- seguridad. Poco a poco los niños/as deciden moverse hacia los jardines. Buscamos un sitio al sol, los mayores nos sentamos y conversamos. Los niños se dispersan por la zona, cada uno se inventa un juego, explora, mira...</p> <p>Confianza. “Se suben, se bajan, los dejan, confían en ellos, saben que no se van a hacer daño (siempre estando a su lado, sin coartarles o prohibirles, únicamente avisándoles de que tengan cuidado, que pongan atención...)”</p> <p>Seguridad a la hora de experimentar de forma libre. “Entonces encuentran un árbol con ramas bajas. La y P. piden escalar el árbol, el resto de niños siguen correteando y jugando por la zona. Ch. les propone que escalen por turnos, mostrando figura de seguridad (se pone detrás de ellos, les mira, pero no les agarra ni les toca, permite que ellos prueben solos a subir sintiéndose seguros, solo con presencia y palabras). Les dice frases como “adelante, te estoy mirando”.</p> <p>Flexibilidad en cuanto a las decisiones. “Pero de camino hacia la estación, descubren la fuente del parque (una de las cuadradas que tienen chorros), y deciden quedarse allí”.</p> <p>Constantemente las dinámicas se van creando en función de las necesidades de los peques. “Sienten la necesidad de salir al exterior. Hacemos dos grupos en función de sus necesidades, unos vamos a la zona del arenero (terraza de arriba) y otros a la terraza de abajo”.</p> <p>Reorientación de actividades según el estado de los peques; cierre con significado. “Como ha sido un día movido, Ch. se inventa una manera de cerrar”.</p> <p>La ayuda directa se presta cuando lo piden. “Cuando ayudo a los peques es porque ellos me lo piden, y sigo sus instrucciones en dicha ayuda. En ocasiones realizo preguntas como ¿qué necesitas?”.</p> <p>Atención a las necesidades personales. “Minutos después Al. siente la necesidad de volver con su mamá a la casa de “La Escuelita”. Ch. le acompaña”.</p> <p>Temas importantes para reflexionar entre acompañantes</p> <p>Conversación con adultos: estado niños y niñas. “También aparece a menudo el estado de los niños y niñas en relación con la edad, los procesos, el desarrollo, los avances”.</p> <p>Siempre hay algún adulto acompañando la frustración de los peques; todo se entiende. Bl. le dice “aquí estoy, ven...”</p> <p>Se explica muy bien a los niños que hacer si no esta la mama. “La mamá le recuerda donde tiene sus cosas, y que si tiene algún problema o alguna necesidad estamos Ch, Bl y yo”.</p> <p>Propuesta de excursión, con ilusión. “Ch. pregunta “¿Nos vamos de excursión?” algunos gritan: Siiii”.</p> <p>Frases como: ¿qué necesitas?. “En ocasiones les pregunto “¿qué necesitas?”, Explicación verbal sobre la actividad, cuidado. “Le acompaño y le explico: recuerda fijarte muy bien en el suelo, puede haber algún escalón u otros obstáculos con los que podrías tropezar, pon mucha atención”.</p> <p>Aprendizaje vivencial de “matemáticas”. “La. juega a vender cosas, juego con ella, y hacemos intercambio de objetos, jugamos con los números, a contar, descontar, incluso introduciendo la suma”</p> <p>Escucha activa. “Yo pienso que si no se hace un trabajo sobre el respeto de adulto a adulto, y de escucha, escucha real, no? que muchas veces pensamos que estamos escuchando pero no, no estamos escuchando, estamos ahí pues no se, elaborando el propio discurso, pues... si trabajamos esos aspectos siempre, esto tiene una repercusión en ellos, creo yo”.</p> <p>Se acompaña la frustración de los niños. “Cuando se den situaciones frustantes para los niños intentaremos acompañarles en esa frustración”.</p>

<p>ADECUACIÓN ESPACIOS: los espacios deben adecuarse a las necesidades de los protagonistas, y es importante reconvertirlos siempre que sea necesario.</p>	<p>Adecuar el espacio a las necesidades. “Para eso necesitamos adecuar el espacio, adecuarnos los adultos a la situación del momento, y eso es complicado, es complicado, pero en ellos estamos”.</p> <p>Importancia constante a que no se hagan daño ni a ellos mismos ni a los demás. “Todos quieren dar a la vez con el palo en la piñata para romperla pero es peligros porque con los palos se pueden hacer daño. Se les dice de antemano que es muy importante que no se hagan daño”.</p> <p>Preparación de espacios adecuados. “Si un niño tiene la necesidad de romper, de tirar, puede hacerlo en el espacio adecuado para ello”.</p> <p>Disposición de los espacios dinámica para las necesidades. “Observo que cada día organizan la sala de psicomotricidad de una forma diferente”.</p> <p>Juego nuevo de psicomotricidad. Importancia de que tiren, empujen... en un lugar adecuado. “I. explica el juego de “tirar” que ha preparado en la sala de psicomotricidad. Ella se pone de modelo primero para explicar a los niños/as como tienen que colocarse, siempre insistiendo mucho en la frase “poner atención para no haceros daño”, y con una consigna: “hay que decidir quien tira y quien cae”</p> <p>Se intenta que los peques estén lo mejor preparados para disfrutar libremente de los espacios. “Vienen con sus gorras y sus zapatillas, muy preparados para un soleado día de parque”.</p> <p>Aprovechamiento de lo que haya en el entorno para aprender. “Los niños/as quieren bajar conmigo, inspeccionar la zona. Vemos el polen (hay un montón) y les explico por qué está ahí y de donde viene”.</p>
<p>CREATIVIDAD: entendida como la capacidad que desarrollan los protagonistas para crear.</p>	<p>Promueve la creatividad. “Les propongo si quieren ser tortugas y les enseño una cesta que puedo colocarles a modo de caparazón”.</p> <p>Creatividad. “Se imaginan que es una peli y de forma espontánea se ponen todos a verla y la comentan”.</p> <p>Creatividad. “el tobogán es un puesto de helados donde compran y venden”.</p> <p>Alternativas, creatividad. “Ch. se queda pensativo y les explica que en ese momento no tiene pelota, que piensen si pueden fabricar algo que pueda hacer de pelota. L. explica “yo tenía una piedra para Mamba, pero no era pelota, era piedra”.</p>
<p>DIÁLOGO: entendido como la manera de comunicarse en la cual, a través de la conversación se trata de llegar a un acuerdo.</p>	<p>Verbalización y diálogo constante. “En un momento hay dos niñas que quieren jugar en la misma “estación”, en una de ellas está jugando ya N. con Ch. La llega y también le apetece. Ch le explica que primero tiene que ponerse a la fila y esperar a que N acabe. La lo entiende perfectamente y prefiere cambiar de juego a esperar”.</p> <p>Resolución de conflictos basada en el diálogo, las palabras, el respeto y la mediación. “Es el primer conflicto en el que he de hacerme cargo. Ya me habían comentado y había leído (incluso visto) la forma de resolver conflictos de “La Escuelita””.</p> <p>Explicación real de las razones por las que un adulto no puede hacer lo que el peque quiere, y dando alternativas. “En este caso quiere que su mamá también salga a la calle con el resto, pero la mamá no puede, le explica las razones (tiene que hacer la comida y quedarse con el bebé), y le propone quedarse con ellos si quiere”.</p> <p>Diálogos positivos. “Me llama la atención la positividad con que le explica B. a L. que tienen que irse a casa, y cómo lo comprende L”.</p> <p>Diálogo. “...su papá Da, antes de irse insiste en decirle “La, creo que no es el mejor momento para darle el muñeco, se lo devuelves después?”.</p>
<p>LIBERTAD-AUTONOMÍA: entendiendo la libertad como la capacidad para actuar según su propia voluntad, de forma autónoma a lo largo de su vida, relacionándolo con el concepto de emancipación.</p>	<p>Libertad y confianza en su autonomía. “Me llama la atención la libertad con la que van los niños por la calle. Ellos saben el camino, van los primeros, y aunque hay un paso de peatones, saben que tienen que parar antes de pasar. Me ha sorprendido esa autonomía siendo tan pequeños”.</p> <p>Actividad natural improvisada. “Durante 1 hora aproximadamente realizamos un paseo por los pinos”.</p> <p>Aprendizaje sobre elección y consecuencias de las elecciones; dar opciones. “Algunos quieren volver a saltar charcos, otros quieren quedarse en los columpios. Ch. les propone elegir y hacemos dos grupos: algunos adultos se van a la pista a saltar charcos y otros nos quedamos en los columpios”.</p> <p>Libertad para experimentar sin proyectar miedos. “...al no suponer gran peligro ni falta de respeto hacia el material urbano, tanto el acompañante como las mamás les permiten dicha actividad, dejando en la elección de los niños esa necesidad de experimentar”.</p> <p>Libertad de movimientos y acompañamiento por parte de los adultos- seguridad. “Poco a poco los niños/as deciden moverse hacia los jardines. Buscamos un sitio al sol, los mayores nos sentamos y conversamos. Los niños se dispersan por la zona, cada uno se inventa un juego, explora, mira”.</p> <p>Libertad acompañada. “De nuevo observo esa libertad para asomarse a la valla, subirse... y la confianza que proyectan los adultos hacia los menores, siempre estando a su lado para que se sientan seguros/as”.</p> <p>Se da opción a que cada peque esté con quien quiera en el círculo. Cada niño prefiere leerlo con su mamá/papá, por lo que se ponen en pequeño grupo, P con Ch, Al con I y O,</p>

	<p>cada grupito con un cuento”.</p> <p>Se permite que cada peque desarrolle la actividad que necesite en cada momento, siempre sin hacer daño y de forma segura. “Los demás han propuesto almorzar y han creado un espacio “base” con los enseres y demás, pero ella prefiere mostrarme la piscina así que mientras el resto almuerzan nosotras emprendemos la búsqueda”.</p> <p>Dar posibilidad a que comprueben por sí mismos. “Aunque yo ya sabía que no había piscina, he preferido que fuera ella quien lo comprobase por sí misma”.</p> <p>Los bebés también aprenden a explorar libremente. “O. explora, su mamá le deja todo tipo de objetos para que manipule y experimente, asegurándose de que no puede hacerse daño con ellos”.</p> <p>Posibilidad de experimentar sus propias iniciativas sin miedos. “Los niños/as descubren un aspersor encendido unos metros más allá. Hace mucho calor, van hacia allí a jugar con el agua. Algunas mamás les plantean que tengan cuidado y no se mojen mucho, que no llevan ropa de recambio. Juegan, corren, se ríen, se divierten.”.</p> <p>Poco a poco van dejando a los peques solos. “Me sorprende que No esté sola sin su mamá ni su papá. Pregunto a Ch. y me dice que se han ido un momento. Ella esté feliz, por el momento no parece que les eche de menos”:</p> <p>Libertad de experimentar de forma segura. “Están en la zona de los columpios, no hay más niños así que juegan de forma libre, se suben, se bajan, exploran, hablan entre ellos, juegan... y los adultos simplemente observan y se aseguran de que estén bien”</p> <p>Expresión de necesidades por parte de los peques. “De hecho La. me pide la mano en varias ocasiones y en una de ellas me dice “es que quiero ir de la mano porque sino me siento sola...”.</p> <p>Aprendizaje autónomo: “No les tapas los ojos, ellos aprenden a decidir qué es lo que quieren, qué les interesa”.</p>
<p>COMUNIDAD: entendiéndolo como un grupo social del que todos forman parte por igual y tienen intereses que se centran en la misma línea.</p>	<p>Almuerzo comunitario. “En mitad del camino paramos a almorzar, Ch lleva fruta para todos”.</p> <p>Los días que se quedan a comer, alguna mama prepara la comida. Comunidad. “Ella estaba preparando la comida por lo que me agradece ese tiempo que he estado con él. Después sigue cocinando con él en brazos”.</p> <p>Conversación con adultos: tribu. “Hablan de los enriquecedor que fue para todos (niños y adultos) y aparece el término “tribu”.</p>
<p>VALORES: entendidos como los principios que orientan el comportamiento de los protagonistas del proyecto y son coherentes con sus metas y propósitos.</p>	<p>Aprendizaje de valores: cuentos y modelos. “El cuento trata sobre cómo de forma cooperativa los niños ayudan a otros a salir de una alcantarilla”.</p>
<p>NORMAS/LÍMITES: entendidos como los límites que cobran sentido cuando se tiene clara la relación del niño y el entorno adecuado para el. Para que dicho entorno sea seguro, sin exigencias ni riesgos, son requeridos dichos límites.</p>	<p>Una de las normas de “La Escuelita”: juguetes. “...en “La Escuelita” una de las normas es que si algún niño saca un juguete propio ha de ser compartido en la mayoría de las ocasiones, excepto en momentos puntuales, siendo preferible utilizar los juguetes comunes de “La Escuelita”, ya que han observado que el hecho de utilizar juguetes propios suele dar pie a conflicto”.</p> <p>Normas: espacios para comer. No se obliga a comer, come quien tiene hambre. “...recuerdan que quien quiera almorzar ha de hacerlo en la zona de comer”</p> <p>Imposición de normas ante el riesgo de hacerse daño. “...entre Ch. y yo creamos las normas mucho más dirigidas y les pedimos que paren, hacemos unos turnos e insistimos en que no pueden dar con el palo a la piñata si no están todos los niños detrás de una marca que hemos hecho con un palo largo en el suelo”</p> <p>A “La Escuelita” es mejor entrar sin zapatos, solo con calcetines. “...que se acuerde de las zapatillas y los calcetines”.</p>
<p>EDUCACIÓN EMOCIONAL: habilidades para conocer y gestionar las emociones.</p>	<p>Expresión de emociones entre los peques. “Como L. sabe que no ve mucho a Le. se dan un beso y un abrazo fuerte”.</p> <p>Expresión de emociones. “En el trayecto de vuelta, La vuelve a pedirme la mano y me dice “que bien que has venido, así has conocido a Le”.</p> <p>Conversaciones infantiles, expresan sus emociones, se ayudan. “La. le explica a P. que tiene miedo: “tengo miedo”, y P le contesta: “ven, ¿quieres que te de la manita para que no tengas miedo?”</p> <p>Expresión de las emociones y necesidades de los peques constantemente. “Bl explica al resto que ambos tienen muchas ganas de ir a ver los patos, y al verbalizarlo el resto de los niños/as se animan otra vez”.</p> <p>Educación emocional a todos los niveles. “Como es todo muy emocional y se tiene muy en cuenta todo, pues a veces proyectamos los adultos en los peques cosas nuestras, y a</p>

	<p>veces las limitaciones, y entonces, para mi, es diferente un proyecto creado por familias a un proyecto que sea de educadores”.</p> <p>Importancia de las emociones. “También hablan de la importancia de las emociones por parte de los adultos, el proceso de aprendizaje y autoaprendizaje y la necesidad de leer sus emociones para seguir adelante tras conflictos entre ellos”.</p>
<p>EMERGENCIA: dar la posibilidad de que surjan, de manera natural, determinados comportamientos, conductas, emociones, a partir de las propias vivencias y emociones de los protagonistas, y de las relaciones entre ellos.</p>	<p>Emergencia, improvisación y flexibilidad. “...y han comenzado a pintar en la pared. Hay miradas entre los adultos, pero finalmente se les permite decorar la pared de la terraza”.</p> <p>Emergencia de actividades según sus intereses; ellos deciden. “...nos hacen un “espectáculo” de baile; Ch y yo les animamos y bailamos con su música”.</p> <p>Cambios de juegos emergentes y de forma espontánea entre los peques sin imponer. “Como siempre de forma espontánea los menores comienzan a jugar con unos tubos a hockey, después transforman el juego en otro donde construyen una tienda de campaña con telas, y finalizan siendo fantasmas (con las telas) y después lobos”.</p> <p>Respeto a la emergencia de conversaciones entre los peques. Es muy interesante escuchar las conversaciones que llevan entre los propios niños. No se les cortan, ni los adultos entran en ellas si no es porque los niños las demanden.</p> <p>Se dirigen hacia mí de forma cada vez más natural. “mira Irene, estoy...”.</p> <p>En las conversaciones aparecen seres importantes, como Mamba. Esta vez explican que se lo van a llevar a Mamba (la perrita de L.).</p> <p>Reflejo en las conversaciones de los peques de sus vivencias. En una de las ocasiones, P. va a coger una piedra, y L. le explica que mejor esa no, porque parece que es de “leche de vaca”.</p> <p>Explicaciones y deducciones de los peques: ayuda. “Al llegar a casa, P. explicó a su mamá: “mamá, Le, como es más pequeño, no debía de saber todavía que no podemos bajar el bordillo en los cruces... pero no pasa nada, yo ya se lo explico”.</p>
<p>ALIMENTACIÓN: entendida como el interés común por un tipo de alimentación determinada, ya que existe una forma de ver la alimentación muy relacionada con la salud y el desarrollo.</p>	<p>Lactancia en “La Escuelita”. “Algunos peques que se reencuentran con sus mamás como La, N, o No, piden teta. Se juntan en la sala de psicomotricidad a darles el pecho y otros empiezan a comer”.</p> <p>Se normaliza el tema de la lactancia en “La Escuelita”, y para los peques es muy importante también. “Llega también La con su mamá Ce y el bebé Ni. Le trae un dibujo de regalo a No. En el aparecen dibujadas las dos con unos grandes pechos. La explica que lo ha hecho así para que de mayores tengan más leche. En el dibujo ha puesto el nombre de “Nora”.</p> <p>Conversaciones de los adultos: alimentación sana. “Mientras tanto los adultos hablan de temas interesantes como la alimentación sana”.</p> <p>Conversación adultos: alimentación sana. “Las conversaciones relacionadas con la alimentación son muy comunes entre los adultos, incluso en ocasiones entre los niños en sus juegos”.</p>
<p>LECTO-ESCRITURA: manera en la que se aborda el tema del aprendizaje lecto-escritor en el proyecto.</p>	<p>Aprendizaje vivencial de la lect-escritura, respetando sus ritmos. “P. se muestra muy entusiasmado, así que Ch le proporciona la cesta, y éste coge una letra. Es necesario que la persona que habla tenga la letra en la mano”.</p>
<p>COMPROMISO // CONCIENCIA SOCIAL: dado que hablamos de un proyecto educativo, estos términos hacen referencia al fuerte compromiso que el grupo tiene por el proyecto, que va muy relacionado con su ideología y su interés y responsabilidad con un cambio social.</p>	<p>Conversaciones entre adultos sobre su compromiso con el proyecto. “También son interesantes las conversaciones entre los adultos. Proponen futuros juegos para hacer con los peques, excursiones, dinámicas... constantemente se ve el interés y compromiso hacia el proyecto y hacia el mejor desarrollo de sus hijos”.</p> <p>Conversación adultos: Andre Stern. “En esta ocasión, Ch. y yo hablamos de la charla de André Stern de la semana anterior, comentando los momentos más interesantes reflejando en qué aspectos nos sentimos identificados con las propuestas de Stern”.</p> <p>Conversación con adultos: educar sin amenazas. “Durante un rato converso con C. sobre el libro de Sumerhill en el que se trata el tema de educar sin amenazas, gritos ni castigos. Me cuenta su opinión sobre esa forma de educar...”</p> <p>Conversación con adultos: estado niños y niñas. “También aparece a menudo el estado de los niños y niñas en relación con la edad, los procesos, el desarrollo, los avances”.</p> <p>Conversaciones de los adultos: alimentación sana. “Mientras tanto los adultos hablan de temas interesantes como la alimentación sana”.</p> <p>Conversaciones de los adultos: pañal. “También tratan el tema del pañal, hasta cuando usarlo y por qué”.</p> <p>Conversación de los adultos: propuestas proyecto. Sale una propuesta de excursión a unas pozas, ya que los adultos explican que el agua de la piscina con el cloro no es buena para alguna de las pieles.</p> <p>Conversación adultos: conciencia social. “Los adultos hablan sobre el tema de las cacas de perro en esa zona, que son muy abundantes pero que tampoco hay papeleras, incluso piensan en realizar una campaña en el barrio para tratar de solucionar esta situación”.</p>

	<p>Reflexiones constantes, dudas... “la duda de si lo estarás haciendo bien, el miedo a salirte de lo establecido, la constante pregunta “me estaré equivocando”.</p> <p>Movimiento interior, motivación. “Pero este tipo de educación tiene que moverte mucho por dentro, sino sería imposible, es muy costoso”.</p> <p>Vivencia familiar. “La vivencia en la familia es demasiado intensa, para mi esta decisión es muy intensa. A veces se me apodera, pero luego merece la pena. Se debate mucho con la pareja, de manera constante, se discute”.</p> <p>Prioridad necesidades del hijo. “Pero como tu hijo pasa a ser lo más importante para ti, el simple hecho de tenerlo cambia las prioridades, ahora te apetece más esto...”</p> <p>Inversión en la ed. Hijos. “El trabajo q supone como una inversión en nuestros hijos, y lo hacemos con mucho gusto”.</p> <p>Relación con tendencias políticas, sociales, educativas... “Pero que en la mayoría de las familias que ya estamos en esta línea no es un cambio tan radical como podría ser en otras, porque ya te estás orientando hacia otro tipo de consumo, de educación, de concepción político social, entonces pues bueno, es un destino común por el que es más fácil caminar”.</p> <p>Vivencias anteriores</p>
<p>ASERTIVIDAD: manera de comunicarse ni agresiva ni pasiva, en la cual se exponen las ideas, necesidades y derechos con respeto y de forma pacífica.</p>	<p>En “La Escuelita” tratan de ser muy sinceros y decirse las cosas con asertividad, sin dejar de transmitir lo que sienten, sin compromisos. “Cuando le pregunto a Ch. si quiere que le ayude y me dice que en ese momento prefiere llevarlo él, me siento un poco “violenta”; pero realmente me doy cuenta de que se trata del nivel de sinceridad que hay en grupo”.</p> <p>Verbalización de necesidades. “La me pide que le de la mano y terminemos de bajar juntas”.</p> <p>“No me gusta...”. “Su mamá se acerca, se agacha y le explica “L. no me gusta que tires al suelo la comida...”</p> <p>“No me gusta... peques”. “La. se queja y le explica “No, no me gusta que me hagas eso”.</p> <p>Explicación del uso de las cosas, en positivo. “I. por la ventana nos pide que le digamos a los peques que “las tijeras son para cortar, no para jugar” ya que le da un poco de miedo que las lleven ellos”.</p> <p>Tratar de hablar en positivo. no hacerlo en sentido negativo; “no nos podemos hacer daño- y hacerlo en sentido positivo “es importante que estemos atentos y nos cuidemos”.</p>
<p>INVESTIGADORA: referente al papel de la investigadora durante el trabajo de campo.</p>	<p>Conversación con adultos: curiosidad. “En un momento dado se me acerca I. y me pregunta “¿Qué escribes? Me da curiosidad...”.</p> <p>Conversaciones sobre mi por parte de los peques, me nombran. “Otro día de la semana S. le propuso a su mama “mamá, haz de Irene”. C. me lo contaba sonriente, y afirmaba que S. siente admiración por mí”.</p>
<p>AUTOCONOCIMIEN TO Y TRABAJO PERSONAL: capacidad y habilidades para conocerse uno mismo en su totalidad, teniendo en cuenta su historia y sus vivencias, sus conflictos personales y carencias, para desaprender y aprender. Supone un fuerte trabajo personal cuya decisión forma parte de la propia persona interesada.</p>	<p>Aprendizaje basado en el autoconocimiento. . “Dejarlos que exploten, que lloren, que se frustren hace que se conozcan mejor creando un entorno preparado y con límites y atendiendo a las necesidades de cada uno en su crecimiento”.</p> <p>Movimiento interior, motivación. “Pero este tipo de educación tiene que moverte mucho por dentro, sino sería imposible, es muy costoso”.</p> <p>Aprendizaje personal y de pareja. “Y se aprende mucho de ti misma y de tu pareja, del equipo que se forma”.</p> <p>Aprendizaje personal más fuerte que el pedagógico. “Y ahora, para mi es un proceso de aprendizaje muy fuerte, muy intenso, mucho mas fuerte que un proceso universitario desde el punto de vista teórico (también trabaja un poco en la combinación de la teoría de la práctica, de la investigación-acción...)”</p> <p>Autorregulación, trabajo interno. “... entonces nosotros estamos aprendiendo mucho a ir regulándonos para hacer eso que conlleva mucho trabajo interno, y es un matiz que en el día a día de un proyecto, si no se concilia pues es difícil”.</p> <p>Desaprendizaje. “Si, algo más horizontal, y todos estamos aprendiendo de ellos, y desaprendiendo, nosotros los adultos estamos sobretodo desaprendiendo, esa es la palabra”</p> <p>Replanteamiento de las vivencias, educación e infancia de los adultos. “...te replantees la educación de tu hijo pero creo que también de la mano que tu también te replantees y te cuestiones lo tuyo... tus vivencias, tu pasado, tu infancia, que, es como un camino de ida y vuelta todo el rato. Y siendo madre es un continuo camino hacia la niña que fui, que ha integrado esos modelos de padres, que en momento de más nervios, de más cansancio, lo primero que te sale es eso y lo más difícil es callar esa voz, o dejarla dentro, saber que existe, pero no proyectarla a ellos, no?”</p> <p>Proyección de miedos, dificultades, conflictos internos de adultos a peques, necesidad de trabajarlos primero los adultos. “...como es todo muy emocional y se tiene muy en cuenta todo, pues a veces proyectamos los adultos en los peques cosas nuestras, y a veces las limitaciones, y entonces, para mi, es diferente un proyecto creado por familias a un proyecto que sea de educadores”.</p> <p>Desaprendizaje en cuanto a los miedos de los adultos. “Se lo comento a B1, y me habla de su proceso personal sobre este tipo de cosas, ya que ella antes también sentía ese</p>

	<p>miedo. Pero me explica, “a ver, aquí, ¿qué puede pasar? ¿Qué se caigan al agua? Estando al lado no se van a ahogar, además, hace calor. Dejémosles que experimenten”</p> <p>Desaprendizaje: miedos. “Algunos de los niños corren por delante, los mayores miran pero no se inquietan”</p> <p>Desaprendizaje presión social. “Me llama la atención esa naturalidad y normalidad del cuerpo desnudo que en este grupo se mantiene pero que en la sociedad general parece haber desaparecido”.</p> <p>Desaprendizaje: “Y para mi personalmente, pues a mi me cuesta también separar lo que es mío y lo que no es mío y lo que me viene de fuera, que lo tenemos también muy interiorizado”.</p>
<p>RUTINAS: entendidas como tareas diarias que se convierten en hábitos, y generan cierta seguridad y estabilidad en los protagonistas del proyecto.</p>	<p>Rutina de inicio: círculo. “Antes de realizar el círculo los niños me pedían que jugara con ellos al “pilla-pilla”, les explico que es necesario esperar y primero realizar el Círculo”.</p> <p>Rutina diaria: después del círculo empieza el juego libre. “Una vez finalizado el Círculo, Ch. dice la frase mágica: “y ahora... ¡ya podemos jugar!”.</p> <p>Rutina diaria de cierre: círculo. “Me parece muy positivo cerrar la actividad con el círculo aunque estemos en el parque ya que da sensación de seguridad al experimentar todos a la vez el final de la sesión”.</p> <p>Los miércoles son días de salida o actividad estructurada. “Quedamos en el parque grande, zona del jardín botánico a las 10.30 ya que los miércoles suelen hacer salidas con los peques y realizar la sesión en otro espacio al aire libre”.</p> <p>Hoy es miércoles, hay actividad. “Mientras tanto Ch. prepara la actividad de hoy: decorar dos piñatas para después jugar con ellas”.</p> <p>Celebración de cumpleaños en el espacio. “Es el cumpleaños de No, todo el mundo le felicitamos al llegar, se muestra contenta”.</p> <p>Actividad de miércoles: salida a distintos espacios naturales. Hoy tocaba salida, por lo que habíamos quedado en el parque de los pinos para ir después al Rincón de Goya.</p> <p>Importancia del círculo de cierre. “Para cerrar la actividad hacemos un “círculo” rápido con el corro de la patata, ya que es un poco tarde y hay que volver a comer”.</p> <p>Previsión de antemano de los lugares a los que van. “Ch. comenta que no sabía que habían tapado la piscina vacía que había antes allí, lo que le alegra ya que como él dice “era el único supuesto peligro que podría haber para la actividad”.</p>

3.2. Segunda categorización: categorías nuevas.

<p>MIEDOS: Entendidos como el temor a un peligro, a que algo salga mal, algo que no se controla.</p>	<p>Miedo a que no funcione, inseguridad. “A mi me da miedo que le pueda llegar a pasar todo lo que me dicen que le puede pasar”.</p> <p>Miedo a la ilegalidad del proyecto, tanto de cara a los niños como de cara a las familias. “...yo que se, que puede pasarnos a nosotros si algún día se fueren las cosas y van a por nosotros... yo que se, muchas cosas”.</p> <p>Miedo a ser “diferente”. “Luego el ser normal o ser diferente...”</p> <p>Problemática legal no resuelta. “Luego también está el nivel legal, porque hoy mismo, hemos estado hablando de eso, a nivel que de qué puede pasar...”.</p> <p>Esfuerzo psicológico y físico dado que se crea un sistema educativo a medida, según sus necesidades, cambiante. “Es muy duro porque es algo que creas tú, es crear tu propio sistema educativo “a medida”. Esto requiere esfuerzo psicológico y físico, la duda de si lo estarás haciendo bien, el miedo a salirte de lo establecido, la constante pregunta “me estaré equivocando”.</p>
<p>DIFICULTADES: Obstáculos personales, sociales, del entorno, materiales... que complican la evolución del proyecto, pero que a la vez enseñan y dan pistas para mejorar. Su aparición se entiende como algo normal en el desarrollo de un proyecto entre personas.</p>	<p>Contradicciones por respetar el entorno dominante. “Yo tengo muchas incoherencias, porque a ver, yo por ejemplo, en mi ámbito más cercano, en mi círculo más cercano que por ejemplo puede ser mi familia, en todo mi círculo familiar, es muy convencional, y me cuesta mucho”.</p> <p>Presión social. “Ahora por ejemplo estamos viviendo con mi padres y no puedo hacer muchas de las cosas que a mi me gustaría hacer... por respeto a mi familia, y porque no soy capaz, no tengo, no se si es la convicción, la fuerza, o es que es mi educación, que no se si es porque mi educación es así, de no poder decir “esto no lo quiero así, para mi hija lo quiero de otra manera”, o bueno, si lo he intentado en algún momento... no se, es que es muy difícil”.</p> <p>Sentimiento de soledad. “...pues por ejemplo, el tema de la alimentación, y la televisión, el tema de... muchas cosas, son muchas cosas, no se hasta que punto voy a poder llegar, en cuanto a esto, no? en cuanto a tirar para delante por este camino yo sola o decir, no, no puedo”.</p> <p>El propio compromiso que supone, esfuerzo, lucha, seguridad. “Si... yo entiendo que quien tira para adelante con este tipo de vida, porque al fin y al cabo es un tipo de vida, pues tiene que ser alguien que lo tenga muy claro, alguien que tenga mucha fuerza para luchar a contracorriente por decirlo de alguna manera, y que esté muy convencido y que quiera luchar...”</p> <p>Dificultad en la duda de “no tenerlo claro”. “Para mi es difícil eh! Para mi es muy difícil, por la situación, por no tenerlo claro, por... o sea para mi, personalmente un poco la presión social esta desde ya, la de mi entorno mas cercano esta desde ya, desde hace días ya...”</p> <p>Dificultad “práctica”, no facilidades, compromiso. “...luego para mí también, pues la diferencia de llevarla a un cole, ya no solo por ese miedo, sino a nivel de compromiso. Yo, pues eso, estando sola con ella, lo que es dejarla en el cole y despreocuparme, a lo que supone ese compromiso tan grande”</p> <p>En ocasiones hay exceso de adultos en el espacio. “...se cargan las energías, el conflicto, los peques, los adultos observando”.</p> <p>Diferencia entre los peques que cuentan con sus mamás o papas y los que no. “N no tiene a su mamá ni a su papá en el espacio (de hecho suele ser la única que se queda sola, o de las pocas), lo que le crea un sentimiento diferente que a los demás”</p> <p>Verbalizaciones “agresivas” aprendidas en otros espacios. “Durante el almuerzo N. le dice a P “muy mal” por algo que el realiza. Ch. le pregunta, “¿muy mal por qué?”. Ella no sabe responder”.</p> <p>¿Inseguridades? “Me da la impresión de que C siente algo de preocupación por el tema de la lecto-escritura bajo esta metodología “no impuesta” de aprender”.</p> <p>Creencias sociales, ir a “contracorriente”. “La gente piensa que después no van a saber adaptarse a la “realidad”, que crecen aislados, pero eso no es verdad, desarrollan más criterio, más seguridad en sí mismos, y más confianza... no obviamos al resto del mundo, simplemente la metodología es diferente”.</p> <p>Consenso y sus dificultades. “Consenso... Para nosotros es muy importante, cada vez más... hemos evolucionado además. Otras veces no es tan bonito, te puedes ir enfadado a casa, puedes tener debates muy densos, pero se va viendo una evolución en este tema del consenso”.</p>
<p>CONTRADICCIONES: Entendidas como las oposiciones entre dos ideas; incoherencias.</p>	<p>Diferencias entre las escuelas y proyectos: “para nosotros es muy importante no coger o tocar al niño cuando esta en un conflicto, no quiere decir que nunca lo hagamos, pero para nosotros es muy importante tratar de no hacerlo, , pero cuando hemos hablado con algún otro proyecto, no les parece tan importante, y a lo mejor a otros les parece todavía mas importante que a nosotros”.</p> <p>Sensación de acompañar sin tanto adulto. “Me siento bien en las situaciones en las que puedo intervenir con los menores sin que estén otros adultos de por medio, es diferente”.</p>

<p>TRAYECTORIAS PERSONALES PREVIAS: Entendida como la relevancia que existe en las historias y vivencias personales de cara a la elección de otro estilo de vida.</p>	<p>Desencanto tras la vivencia en colegio tradicional como profesional. “he estado metida dentro de clases, no era profesora sino que acompañaba a un niño con necesidades especiales, iba dos días a un hospital de día, y dos días estaba en clase con otros niños que seguían el mismo curso escolar, y la verdad es que he visto de todo, he visto de todo. Y me ha hecho ver que no era lo que yo quería, ni para ser profesional...”</p> <p>Vivencia en colegio tradicional, desencanto en la forma de tratar a los alumnos. “Y además eso, por haber estado metida en una clase y ver día tras día qué es lo que se hace, y ví que dependía tanto tanto tanto de quién estaba dando en ese momento, que no me gustaba, pues el lado aleatorio de eso, no? de la educación...”</p> <p>Vivencia en colegio tradicional, desencanto en la forma de imponer los contenidos. “...luego pues los niños haciendo fichas, un montón..., incentivando la lecto-escritura, a tope... una niña que escribía con la mano izquierda (algo que te piensas que ya no existe), la maestra le cogía el boli y se lo ponía en la otra mano... y dices, bueno...no, no es lo que yo quiero para mis hijos”.</p> <p>Conocimiento de otras pedagogías: Freinet, Waldorf. “Luego tenía un muy buen amigo que tiene 10 años más que yo... él había leído muchas cosa de la pedagogía Freinet, y además que, yo vivía en la región de Niza, y Freinet es de allí, entonces el cole que él abrió y del que habla en sus libros, está justo al lado de donde vivía mi amigo; y él siempre me hablaba de esta pedagogía. Me llamó la atención. Luego tenía a mi compañera de piso que se estaba formando en pedagogía Waldorf, que en francés se dice Steiner, y ella me hablaba también de esa pedagogía, y me llamaba bastante la atención, sin meterme a fondo porque no tenía hijos y tal, pero me parecía super interesante, como un mundo que estaba descubriendo”.</p> <p>Vivencia con alumnos adolescentes, conflictos internos, intentar dar clase de forma no autoritaria y chocar con el sistema. “...yo que se, pues entraba en lo de siempre, de la autoridad, aunque yo no quería eso, intentaba hacerlo de otra manera, me volvía...como un conflicto interno todo el tiempo, era difícil, pero muy enriquecedor, no lo cambiaría por nada, estar 4 años con los adolescentes...”</p> <p>Algunas cosas claras para su futura hija: no imposiciones para ella, desarrollo al máximo de sus capacidades y de su creatividad, aprendizaje emocional, respeto a su ser. “...también tenía muy claro que no la quería escolarizar, pues que no quería que fuera a un cole al que le iban a obligar a hacer lo mismo que a todos los demás, que no la respetasen en su ser, que no potencie sus habilidades o lo que ella ha venido a hacer a este mundo, yo lo veo así, y veo que en la educación tradicional no se contempla eso, también se potencia mogollón sobretudo el lado mental, lo racional, y me parece pues que no, que no es el modelo que yo quiero, y también... que si queremos que nuestra sociedad, que nuestra cultura cambie, pues tenemos que empezar por ahí. Entonces yo quería algo que potenciara más pues el lado creativo, su creatividad, el conocerse a ella misma, algo que la respetara en su individualidad, lo que ella es”.</p>
--	---

4. Anexo 4: Relación Categorías

PRIORIDADES EDUCATIVAS

- Diversidad
- Respeto
- Resolución de conflictos
- Creatividad
- Libertad – autonomía
- Emociones (Educación emocional)
- Asertividad

“METODOLOGÍA, DINÁMICAS DEL DÍA A DÍA”

- Rutinas
- Acompañamiento/atención a necesidades
- Lecto-escritura
- Adecuación de espacios
- Normas/límites
- Diálogo

RELACIONADO CON LOS ADULTOS

- Toma de decisiones-consenso
- Autoconocimiento-trabajo personal
- Conciencia del rol del adulto
- Compromiso-conciencia social
- Trayectorias personales previas

OBSTÁCULOS

- Miedos
- Dificultades
- Contradicciones

ALTERNATIVA DE VIDA

- Alternativa de cambio
- Alimentación
- Comunidad
- Valores
- Emergencia

5. Anexo 5: Informe final.

LA REALIDAD DE “LA ESCUELITA” DESDE MIS OJOS

“La Escuelita”, escuela “alternativa” de Zaragoza, definida como “Escuela de aprendizaje vivencial” por los propios protagonistas. La Escuela nació como un proyecto entre familias que deseaban otro tipo de aprendizaje para sus hijos/as, y después de unos meses quedando en parques y rotando por las distintas viviendas de los/as participantes, optaron por la búsqueda de un espacio donde desarrollar los procesos de aprendizaje en comunidad. Ahora mismo está situada en un barrio al sur de la ciudad, aunque como ellos mismos explican, la necesidad de encontrar un espacio más grande para un futuro próximo es ineludible.

La manera de autodenominarse como proyecto educativo resulta algo dificultoso. Existe cierto intento de omisión de la palabra “educación libre” para evitar equivocations en la realidad de la escuela, ya que en ocasiones, el término “libre” puede generar asociaciones ambiguas por parte de personas ajenas a esta forma de educar (suele ser la mayoría de la sociedad). Existe quienes la denominan “respetuosa” ya que aporta la base del respeto a cada ser y al medio que nos rodea, otros la llaman “viva” o “activa”... pero la realidad educativa de “La Escuelita” es mucho más que cualquier calificativo que se le quiera asignar.

La interpretación de los resultados tras los meses de participación y observación en la Escuela me dirigen hacia una realidad cargada de valores, compromiso, conciencia y coraje hacia una alternativa de cambio social. El respeto, la creatividad, la libertad, las emociones, la asertividad, la diversidad, el diálogo, y sobretudo el amor y acompañamiento a los procesos vitales van tejiendo la red del día a día en la escuela. Dado que todas las personas tenemos necesidades individuales y distintas capacidades, en “La Escuelita” se entiende la diversidad como enriquecimiento, concibiendo que las diferencias personales enriquecen al grupo y al propio proceso de aprendizaje. El respeto, entendido como la base para una convivencia sana y pacífica entre los miembros de una comunidad, se convierte en “La Escuelita” en el pilar del proyecto: existe un profundo respeto a todos los ritmos de aprendizaje, a través de propuestas en vez de imposiciones; se vive y enseña la importancia del consenso y las relaciones entre todos/as son horizontales. Se respetan las conversaciones, los sentimientos, las emociones y los tiempos, y se vive el cuerpo con

naturalidad. También se da importancia a que los adultos, así como los niños/as, puedan exponer sus necesidades y del mismo modo, éstas sean respetadas por todos.

La libertad, capacidad para actuar según la propia voluntad, de forma autónoma y emancipadora, es otro de los pilares de este proyecto, ya que en “La Escuelita” se da la posibilidad de aprender a elegir y con ello vivenciar las consecuencias de las elecciones personales. Para ello se tiende a confiar en las decisiones y autonomía de los niños/as, siempre que ello se desarrolle de forma segura. Libertad acompañada desde la más pura infancia, bajo la cual tanto niños como bebés aprenden a explorar libremente, a experimentar sus propias iniciativas, a expresar sus propias necesidades, a aprender con autonomía, a comprobar la realidad por sí mismos, siempre sin hacer daño y de forma segura.

El desarrollo de la creatividad y el aprendizaje emocional, a través de la libre expresión de emociones, al acompañamiento en su gestión y canalización, ya no solo de peques sino también de adultos, o la importancia de la asertividad, como el modo de comunicación más genuino en “La Escuelita”, a través del cual se exponen las ideas, necesidades, sentimientos y derechos con respeto y de forma pacífica, hacen de la escuela un proyecto único y singular.

Los conflictos se viven y resuelven de manera sana, a través del diálogo, la capacidad de escucha, de espera, de respeto. Dando la posibilidad a los niños a que sean ellos quienes resuelvan los conflictos, se pone atención en las palabras utilizadas, en la canalización de la agresividad, en evitar cualquier tipo de daño, y en el respeto hacia la integridad del niño. Los conflictos forman parte de la vida, y desde “La Escuelita” se viven como aprendizaje potencial.

El día a día en “La Escuelita” comienza con el “círculo”, dinámica de apertura como hábito diario en la escuela. El “círculo” como rutina de inicio y cierre es un momento importante para todos los protagonistas de la escuela, niños y adultos. Es el momento y lugar dedicado a la expresión personal y grupal, tanto de ideas como de emociones, anécdotas, expresiones musicales, corporales, sensoriales o intelectuales. Es un momento personal, de seguridad, de sentimiento en comunidad, de compartir, de sentir, de acompañar. Y una vez cerrado el círculo comienza el juego en libertad, teniendo en cuenta que los espacios han sido preparados y pensados para cubrir las máximas necesidades en el aprendizaje de los menores. Existen espacios para jugar, para romper, para tirar, para crear, para descansar, para leer, para hablar, para gritar... y cada día surgen nuevas necesidades y

los espacios se van adecuando de forma dinámica. Pero para que los entornos sean seguros, sin exigencias ni riesgos, son requeridos los límites, que cobran sentido cuando se tiene clara la relación del niño y el entorno adecuado para él. Existen espacios para comer, otros para gritar, para hacer ruido, otros para la concentración, y es necesario que sean respetados. Igualmente, ante el riesgo de posibles daños, se asignan ciertos límites que es necesario explicar y que sean comprendidos.

Asimismo se intenta que los peques estén lo mejor dispuestos posible para disfrutar de los espacios libremente (gorras y cremas para el sol, botas para jugar con charcos, ropa de recambio para experimentar con el agua...), aprovechando todo lo que nos ofrece el entorno para aprender. Un día a la semana está dedicado a una actividad más estructurada: una salida, un taller, una dinámica, un paseo o excursión.

El acompañamiento en “La Escuelita” es otra de sus bases. “Acompañar” se entiende como la relación que toma el adulto con los peques durante su aprendizaje. Nos alejamos del término “enseñar” o “educar” ya que “acompañar” es algo más horizontal, menos jerárquico, donde el papel protagonista del aprendizaje lo lleva a cabo el propio niño según sus intereses, necesidades, iniciativas, y el adulto que acompaña, le apoya en su desarrollo de forma segura, transmitiendo amor y confianza. Requiere de una flexibilidad y reorientación constante. En “La Escuelita” no solo se acompaña el aprendizaje, también las emociones, frustraciones y conflictos. La escucha activa es necesaria, ya que se requiere una escucha “más allá de las palabras”. Y el diálogo es imprescindible en dicho acompañamiento, ya que junto con la presencia silenciosa, es la principal herramienta comunicativa que se desarrolla en “La Escuelita”. Se observan diálogos y verbalizaciones constantes, explicaciones de los sucesos ocurridos en el día a día, siempre con cariño y con respeto.

El aprendizaje de la lecto-escritura o las matemáticas, es vivencial y respetuoso con los ritmos de cada niño. Se parte de que, proporcionando los recursos necesarios, y estimulando las ganas de aprender, los niños/as por sí mismos, irán aprendiendo dichos procesos, por motivación, por inquietud y ganas de conocer.

En cuanto a los adultos, la interpretación inter-subjetiva de los resultados me ofrece una lectura en clave de compromiso y conciencia social. Dado que hablamos de un proyecto educativo, estos términos hacen referencia al fuerte compromiso que el grupo deposita en la escuela, muy relacionado con un interés por un futuro cambio social. En el día a día se escuchan conversaciones sobre propuestas de mejora para el proyecto; sobre

alternativas educativas basadas en el entusiasmo, en el respeto, en una educación sin amenazas; sobre el estado y necesidades de los niños y niñas; sobre una alimentación sana y ecológica; sobre la propia conciencia social. Se observa el esfuerzo psicológico, físico y emocional que requiere dicho compromiso, ya que supone la creación de una “alternativa educativa a medida”, cambiante según las necesidades de los miembros, al fin y al cabo una inversión en la educación de los hijos/as, acorde con las tendencias políticas, sociales y educativas de las propias familias. Se visualizan reflexiones constantes, dudas, movimiento interior, donde se tornan relevantes las vivencias anteriores de los protagonistas (educación recibida en su infancia, experiencias vividas, desencanto y crítica a la escuela tradicional, conocimiento de distintos proyectos educativos...)

Las decisiones son tomadas en consenso, a través del acuerdo de todos los participantes, de forma horizontal. Esto parece importante, por un lado, para tener igualdad de criterio a la hora de intervenir con los niños/as en la escuela (los documentos con los que se cuenta han sido creados en asamblea), para promover la participación activa de todos los miembros (niños/as y adultos), y para respetar los distintos puntos de vista, y que estos a su vez, puedan enriquecer el propio proyecto. Aunque existe una conciencia de la dificultad que supone, en la escuela se opta por ello, y se propone a los niños/as a que vayan aprendiendo a tomar decisiones por consenso.

El rol del adulto en el espacio no solo es de acompañante, sino que además supone un modelo para el resto de participantes (niños/as o adultos). Por ello el respeto, la escucha, la manera de comunicar entre éstos es fundamental. Se observa el uso de un lenguaje con propiedad, no banal, con términos adecuados a la hora de referirse tanto a bebés, como a niños/as y adultos. Es sorprendente como, partir de aquí, se visualiza la correspondiente respuesta en los niños.

Pero todas estas realidades, desde el compromiso, hasta el rol del adulto en el espacio, precisan de un fuerte trabajo personal por parte del adulto implicado; un proceso de introspección para conocerse mejor a sí mismo, teniendo en cuenta su historia, sus vivencias, sus conflictos personales, sus posibles carencias..., cuya decisión ha de formar parte de la propia persona interesada. Y no solo un “desaprendizaje” para el aprendizaje personal, al parecer incluso más fuerte que el pedagógico, sino además un aprendizaje en pareja, en equipo, en familia. Es necesaria la autorregulación, el trabajo interno, el replanteamiento de vivencias, educación, infancia, de conflictos internos, para no proyectar en la infancia dificultades, miedos, imposibilidades. Se propone el despojarse de lo

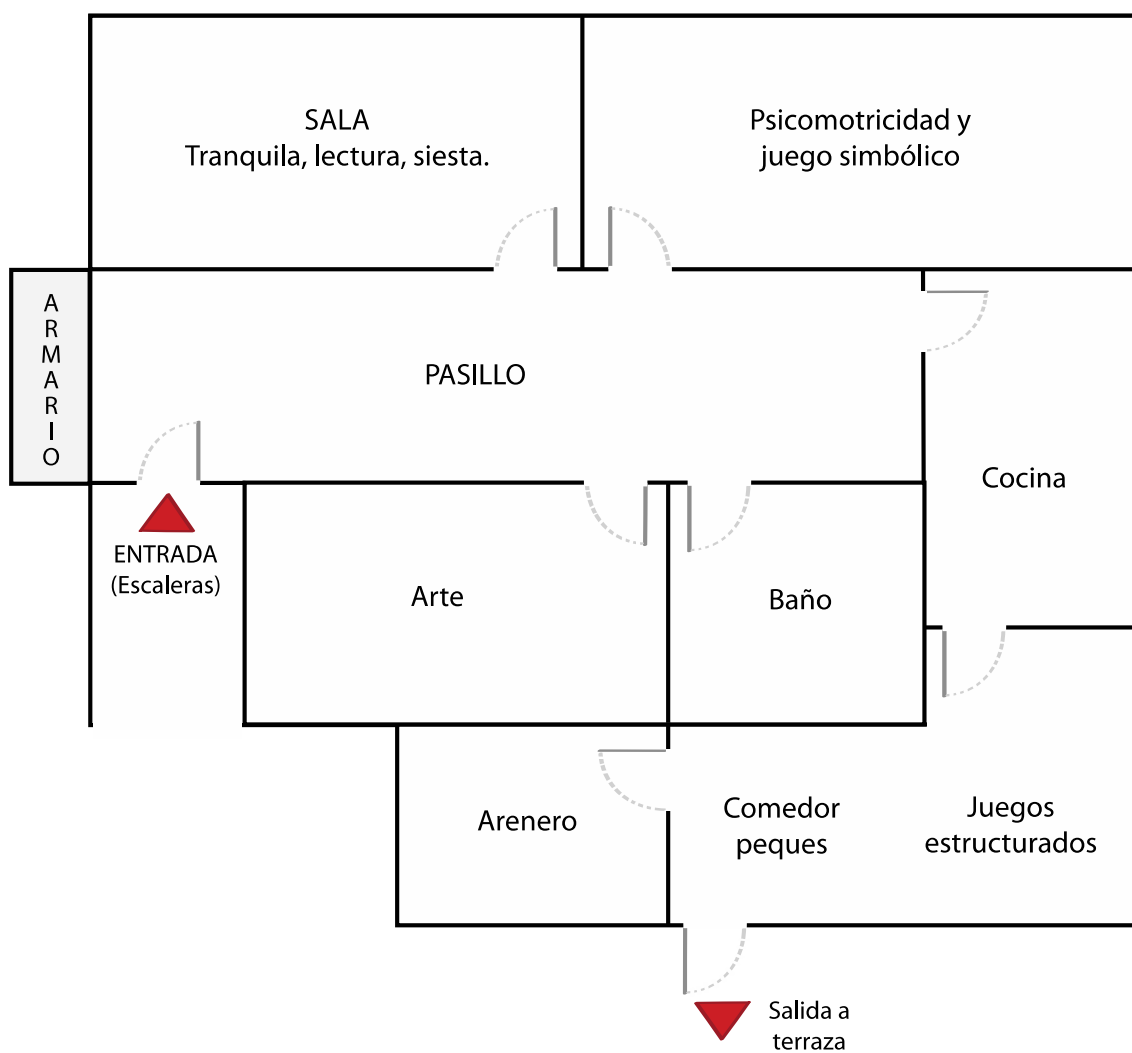
socialmente impuesto, de la presión que dicha imposición ejerce en el desarrollo personal, para generar una nueva posibilidad de aprendizaje en los niños, y un desarrollo libre en los adultos.

Y por la propia esencia del proyecto, parece interesante compartir ciertas dificultades que se perciben, que como todo proceso, forman parte del camino a recorrer. Además de las propias consecuencias que conlleva el compromiso tan fuerte que genera un proyecto así, el esfuerzo en cuanto a trabajo e inversión personal, tanto física como emocional; la lucha constante, que supone hacer frente a críticas, valoraciones, juicios y opiniones contrarias, en ocasiones una lucha a contracorriente; la constancia, en cuanto a la propia creación del proyecto; también se intuyen ciertas inseguridades, contradicciones, dudas y miedos. Inseguridades en cuanto a la decisión tomada de cara a los niños/as, y contradicciones relacionadas con la propia coherencia ideológica de los protagonistas, que va más allá del propio proyecto. Miedo a la posibilidad de fracaso, miedo a la problemática legal, miedo a ser diferente a la sociedad dominante, miedo, en un momento dado, a la soledad ante una alternativa tan fuerte al sistema establecido.

Dado que se ha observado mayor frecuencia de conflictos bajo algunas situaciones, traducimos dichas situaciones en dificultades a nivel más práctico: el tamaño del espacio, por un lado, para algunos miembros del proyecto puede resultar pequeño y en cierto modo agobiante, o el exceso de adultos, por otro, que en ocasiones puede invadir las dinámicas llevadas a cabo por los peques.

Pero por encima de todo, hablamos de una alternativa de cambio, cambio educativo que puede generar transformación social, donde los procesos emergen de forma natural, donde el desarrollo de los niños se centra tanto en su autoconocimiento como en la emancipación, la autonomía, la libertad. Una alternativa en la que existe seguridad de lo que no se quiere, y lo que se quiere es cambiante y dinámico dependiendo de las necesidades de niños/as, adultos y del propio proyecto. Una alternativa en cuanto al consumo, en cuanto a la alimentación, en cuanto a las relaciones, la crianza, el aprendizaje, en cuanto a la vida en comunidad, en la cual ya se van observando diferencias respecto a la sociedad dominante, y en la que los valores son los principios que van orientando el proceso, coherentes con las metas y propósitos del proyecto. En pocas palabras, hablamos de una alternativa de vida, cuya apuesta educativa plantea un punto de partida para la transformación social.

6. Anexo 6: Plano de “La Escuelita”



7. Anexo 7: Fragmento del Diario del Investigador

DATOS DESCRIPT.	DATOS PERSONALES (como me siento)
<p>26 Febroo. Semillas.</p> <p>OBS. PART.</p> <p>- Ugede - Circulo (3 min)</p> <p>Fligun ^{caucau} _{trucha} palezon.</p>	<p>me siento x integro. Engru de la a me por son jugar.</p>
<p>- Rueda pelados Cede 1 1 letra, mente algo. 1 n pgnite x las letras. 1 h - otro mente algo de sobre el guleme (tortuga), me cayo como tortuga de alhi sacares ese Rol, poners copratar y jugamos a b</p>	<p>8 me ome la 1 2e de la tortuga - pgnis huta fue deades qu Tortuga.</p> <p>Soy 1 mas. Los muchos que no enti on mucha me reclaman "reuter" mas.</p>

tortuga.
 De ahí
 Dile-pillo.

La acompañante
 juega con ellos
 (Squid)

Después uno dice
 "ya no quiero ser
 lobo". y ellos
 mismos censuran
 de peso.

PLOTAS - Les
 tiran a euater
 encima de 1
 colchón. Squid
 con ellos.
 1 conflicto →
 a verme lo (juega)
 Nilu - Pablo.
 Después de 1
 vez

Pablo propone
 que ya sea
 el "muerte"
 sea polvitos
 del lobo.

Me entiendo la
 respueta de
 Nilu con el
 conflicto

Veo que P sigue
 teniendo +
 "fuerzas".

Bajaron calchón
 si saben saltar...
 Cuando si
 cansan en
 todos alca
 sale de
 "similitud"
 1 refrito y
 bajaron
 al pipe.
 ¡Belen!

Después
 excursion,
 siempre
 spriendo
 los productos
 de los puros.

Almuerzo.
 Vuelta. compra
 si elige < circo.
 Vuelta.

Circo o Cuento (Cooperativo)

Frases
como:

- No me
 parece muy
 brevedad...

"Es mejor
 irse que..."

"Poner atención
 en..."

"Ya ves que
 tienes muchas
 ganas de...
 ¿verdad?
 Primero nos
 descubre..."

lo que
 se explica

Tras de los mitos:

- "Me he frustrado mucho que venga PG los conocidos a Leo".
- "Quiero que me des la mano, sino me siento solo".
- Solo 2 conflictos entre los 2 mismos mitos por querer tener la misma cosa. → Explico el 1º.